РУССКАЯ ШКОЛА

за рубежом

172262/
3-4

Книга 15-16

1925

Прага

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии.

Э(06)
537

Содержание:

А. БЕМ. Педагогический съезд в Праге 209
Проф. С. ГЕССЕН. Эволюция единой трудовой школы в Советской России 226
А. БЕМ. Советская школа и комплексное преподавание 242
А. ПАВЛОВ. Очерк политики начального образования в Советской России 255
Н. НОВОЖИЛОВ. Грамотность населения и начальная школа в России 277
А. ЖЕКУЛИНА. Американская школа 293
Доцент д-р М. ГЕРАСКОВ. Народное образование в Болгарии 310
М. МАЙСТОРОВИЧ. Значение предстоящей реформы югославянских школ 319

Вопросы методики:

А. Ф. ПОЛЯКОВ. Ряд Торопова 324
ВЛ. ЛЕВИЦКИЙ. Применение рисования в преподавании естествоведения 340

Некролог:

Н. МОГИЛЯНСКИЙ. Памяти Луи Жантиля 361

Библиография:

С. ГЕССЕН. W. *Russel.* Schools in Bulgaria. *С. ГЕССЕН. J. Kandel.* The reform of secondary education in France. *Н. ГАНЦ. James Yen.* The mass Education Movement in China. *W. Tchishin Tao* and *prof. C. P. Chen.* Education in China. *Проф. В. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ. Ed. Spranger.* Psychologie des Jugendalters. *Проф. В. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ. Hans Blüher.* Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft. *АЛ. МАКЛЕЦОВ. Max Rehm.* Das Kind in der Gesellschaft. *ДМ. ЧИЖЕВСКИЙ. А. Машкін.* Просвітня політика за доби диктатури пролетаріяту. *П. ПРОКОФЬЕВ. Дети эмиграции* 362

Педагогические журналы:

ДМ. ЧИЖЕВСКИЙ. «Українська школа». «Учитель». С. Г. Die Erziehung 381

Учебники и методики:

С. КАРЦЕВСКИЙ. А. Пешковский. Сборник статей. *Н. Г. Н. Беляев.* Начало Руси. *С. Е. С. Метальников.* Природоведение. *С. Е. Г. Тупицын.* Учебник анатомии и физиологии растений. *С. Е. Таблицы Лемана. Е. Р. Юрий Новоселов.* Основы физической географии. *Проф. Д. СОКОЛЬЦОВ. Н. Слетов.* Как преподавать отрицательные числа и в чем их реальная сущность 386

Книги для чтения детей и юношества:

А. Л. Обзор сов. детской литературы. *Н.* Детские журналы в С. С. С. Р. 394

Педагогические съезды:

Н. ГАНЦ. Международная конференция по нар. образованию в Эдинбурге. *В. Л.* Второй Всероссийский съезд социально-правовой охраны несовершеннолетних. *А. ПАВЛОВ.* 9-й Конгресс по экспериментальной психологии в Германии 405
Хроника 411
Книги, поступившие в редакцию для отзыва 417
Объявления.

Кр 1210/III(1925) № 15-16 II-0-50.

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией
проф. *С. И. Гессена*, прив.-доц. *С. И. Карцевского* и *В. А. Ригана*
Адрес редакции: Praha II, Ječná ul. 32 „Platýa".

Год изд. 3-й | Прага 1925 г. | № 15-16.

Второй Педагогический Съезд в Праге.

(5—12 июля 1925 г.)

В иной обстановке созывался педагогический Съезд в нынешнем году по сравнению с первым общеэмигрантским Съездом 1923 г. Тогда впервые стал вопрос о необходимости как-то сплотить еще разрозненное, шедшее в каждой стране своим путем учительство, попытаться найти формы, в каких могло-бы найти выражение единство устремлений русской заграничной школы, а главное — узнать друг про друга, учесть еще сравнительно небольшой опыт создания в условиях эмиграции русской школы.

№ 24436

Казалось, что при отсутствии отлившихся форм учительских организаций, при бесконечно трудных условиях материального существования и душевной усталости после пережитых тяжелых испытаний — самая идея съезда не имеет под собою почвы. Но все участники первого апрельского Съезда помнят, как много воодушевления было на Съезде, как временами горячо разгорались страсти, и в то же время сколько выдержанности и умения считаться с реальными условиями жизни было проявлено на Съезде. Первый Съезд сделал свое дело. Он сблизил разрозненное учительство, он наметил основные вопросы, перед русской школой заграницей стоявшие, он дал яркую картину положения русской школы в разных странах. На Съезде с благодарностью могла быть отмечена неоценимая поддержка, которая была оказана русской школе уже на первых, самых трудных порах, отдельными народами, и, с другой стороны, сделаны широко известными факты незабываемого угнетения и преследования русского меньшинства в Польше и Бессарабии. Главное же, Съезд оставил в центре две организации, задачей которых являлось укрепление единства русской педагогической мысли и русского учительства за границей: —

Библиотека Русского Педагогического Института имени Яна Амоса Коменского въ Прагѣ.

П-9-29

«Педагогическое Бюро» и «Объединение русских учительских организаций».

Второй Съезд созывался в условиях более устоявшейся жизни русской школы на местах, все еще материально, а часто и морально в трудных условиях находившейся, но с ясными представлениями о своих задачах, с сознанием длительного несения своего служения и с учетом опыта прежних лет. Школа в каждой стране до известной меры выработала свой тип, сочетавший местные требования с русскими педагогическими традициями. Со времени первого Съезда была уже проделана не малая организационная и программная работа. Образовались почти всюду местные профессиональные союзы преподавателей.

Был созван ряд местных педагогических съездов: в Югославии, Болгарии, Эстонии, Латвии и Польше, на которых была проделана большая и живая работа. Единство финансирования (насколько дело шло не об источниках местных правительств) и планомерность распределения средств, находившихся в руках «Российского Земско-Городского Комитета» в Париже, тоже не мало содействовали укреплению этой устойчивости. Почти с уверенностью можно сказать, что ко времени созыва II Педагогического съезда наиболее организованной и общественно выдержанной группой эмиграции явились деятели эмигрантской школы.

За время своего существования «Педагогическое Бюро», оставшееся после Съезда, вело работу по объединению русской школы за-границей и укрепилось в сознании учительства, как его представительный центр. В условиях эмигрантской жизни, когда с таким трудом дается всякая работа объединения, укрепление такого центра представляет безусловно положительный факт. Поэтому нельзя здесь не отметить резолюции, принятой Съездом после заслушания отчета секретаря о деятельности «Педагогического Бюро». «Заслушав доклад секретаря Педагогического Бюро о деятельности его за минувшие два года», говорит резолюция, «Съезд с удовлетворением отмечает, что Бюро не только выполнило всю ту работу, которая ему была поручена первым Съездом, но и совершило по своей инициативе громадный труд по объединению русской зарубежной школы, информации русского учительства, собиранию материалов, представительству зарубежной школы перед иностранными правительствами и организациями и по борьбе с

денационализацией русских детей. Съезд выражает свою благодарность Президиуму Педагогического Бюро и в частности его Председателю за проявленную энергичную деятельность и высказывает пожелание, чтобы Бюро и в будущем шло по пути, намеченному его первым составом и обеспечившему ему заслуженный авторитет в среде русского зарубежного учительства».

Опираясь на этот авторитет, Пед. Бюро могло взять на себя решимость созвать II Съезд в изменившихся условиях. На пути этого решения стоял ряд трудностей. Прежде всего, казалось, отпадала одна из побудительных причин к созыву Съезда: всюду, как-никак, школьная жизнь устоялась, отлилась в формы, обусловленные местными обстоятельствами. Съезд в этих условиях мог вызвать опасения, что он неосторожно ворвется своими чисто теоретическими постановлениями в реальную школьную жизнь и вызовет только сумятицу. Во-вторых, — совершенно проблематичным делала Съезд выяснившаяся перед самым сроком его созыва необходимость изыскивать местные средства на поездку делегатов. Зная материальную необеспеченность русской эмигрантской школы и нужду русского учительства, — трудно было рассчитывать на успех Съезда. Педагогическое Бюро, поддержанное отзывами своих местных представителей, все же решилось на созыв Съезда в сознании, что отказ от идеи съездов ставит под удар с таким трудом достигнутое дело единства русского школьного дела за-границей. Я помню, с какой тревогой и напряжением прошло заседение Педагогического Бюро, на котором вынесено было решение созвать Съезд без денежной поддержки. Одним из решающих мотивов была вера в живучесть того дела, которое было заложено в апреле 1923 г. Говорили: если в Съезде есть *действительная нужда*, то нужно стать на путь изыскания местных и личных средств, ибо в дальнейшем рассчитывать на специальные средства на созыв Съездов не приходится. Надо теперь же сделать первый шаг в этом направлении, пока есть возможность хоть частичной поддержки в отдельных наиболее острых случаях. Жизнь показала, что принятое решение было правильно. Съезд не только состоялся, но по количеству участвующих превзошел ожидания его организаторов. Этим была доказана осознанная необходимость Съезда.

На Съезде было 65 *делегатов* с решающим голосом, *представлявших следующие страны: Болгарию, Германию, Латвию,*

Литву, *Польшу*, *Румынию*, *Финляндию*, *Францию*, *Чехословакию*, *Югославию и Эстонию*. Весьма показателен перечень организаций, представленных на Съезде. Были представлены от: *Болгарии* — Общество русских педагогов в Болгарии, Софийская группа общества русских педагогов в Болгарии, Педагогический Совет Варненской Русской Гимназии; *Германии* — Русская экзаменационная комиссия в Германии, Союз русских преподавателей в Германии, Русская гимназия при Академическом Союзе, Училище св. Георгия; *Латвии* — Союз русских учителей в Латвии; *Литвы* — Ковенское общество русских преподавателей; *Польши* — Съезд деятелей по русскому народному образованию в Польше, Народный совет русских народных организаций в Львове, Виленское русское общество, Педагогический совет гимназии Русского общества в Вильно; *Румынии* — Педагогический совет N-ской гимназии; *Финляндии* — Объединение русского учительства в Финляндии; *Франции* — Российский Земско-городской комитет помощи российским гражданам за-границей, Отдел средней школы Русской академической группы в Париже; *Чехословакии* — Министерство Народного Просвещения Ч. С. Р., Союз чехословацких преподавателей средней школы, Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы заграницей, Русский Педагогический Институт имени Яна Амоса Коменского в Праге, Временный Главный Комитет Всероссийского Союза Городов, Союз русских педагогов средней и низшей школы в Ч. С. Р., Союз русских академических организаций за-границей; *Эстонии* — Комитет русских эмигрантов в Эстонии, Союз русских просветительных и благотворительных обществ в Эстонии, Педагогический совет Нарвских курсов Комитета русских эмигрантов; *Югославии* — Державная комиссия Королевства С. Х. С. и Учебный совет Державной Комиссии, Представительство Всер. Союза Городов в К. С. Х. С., Общество преподавателей русских учебных заведений в Королевстве С. Х. С., Краевой Союз русского сокольства, Первая Сербско-русская гимназия, Педагогический совет Реального училища в Земуне, Педагогический совет и союз педагогов Мариинского Донского Института, Детский Дом и прогимназия Вс. Союза Гор. в Белграде, Педагогический совет Детского дома в Панчеве. Таким образом в Съезде участвовали представители 37 организаций от 11 стран.

По своему составу Съезд нынешнего года носил почти ис-

ключительно учительский характер; организации, связанные с административно-финансовой стороной школьного дела и представители высшей школы были представлены главным образом своими центральными организациями. Но по прежнему недостатком, к сожалению едва ли устранимым, было преобладание представителей той страны, где съезд созывался, т. е. в данном случае Чехословакии (ок. 60%). Это отразилось отчасти на работах предметных комиссий, где материал оказался в отдельных случаях настолько подготовленным предварительной работой местных сил, что на Съезде уже мало пришлось вносить в него изменений и дополнений.

Меньшее внимание на этот раз привлекли *доклады о положении школьного дела на местах.* Это объясняется главным образом тем обстоятельством, что «Бюллетень Пед. Бюро» уделял много внимания информации, и для большинства Съезда общая картина русского школьного дела была ясна. Надо отметить, что ни одна сторона эмигрантской жизни не имеет столь относительно полной и постоянно обновляемой картины, как школьное дело и вообще положение детей в эмиграции. Достаточно указать, что помимо постоянных сводок по отдельным странам, публикуемых Педагог. Бюро, мы имеем очень ценную сводку за 1920—1924 г. в книге В. В. Руднева «Зарубежная Русская Школа». В этом стремлении к точному учету школьного дела сказалась также практичность и организованность этой области эмигрантской жизни.

Все же информационные доклады имели значение для более широких кругов русской и иностранной общественности: они подвели итоги работы и жизни школы в отдельных странах и выявили столь напряженную борьбу русской школы за свое существование, что невольно укрепляли веру в ее будущее. По-прежнему лучше всего материальное и моральное положение русской школы в славянских странах — Чехословакии, Югославии и Болгарии. Об отношении этих стран к русской школе свидетельствует уже хотя бы то, что на открытии Съезда присутствовал оффициальный представитель Мин. Нар. Просв. Ч. С. Р., др. Шебеста и представитель Мин. Иностр. Дел Ч.С.Р., др. Завазал, что делегат из Болгарии огласил приветствие Съезду от имени Мин. Нар. Пр. Болгарии, что Державная Комиссия К. С. Х. С. представлена была на Съезде своим представителем. Съезд постановил послать представителям этих стран благодарственные телеграммы. Совтская печать, конечно, не

замедлила использовать это обстоятельство, напечатав в своем отчете о Съезде, что он носил политический характер, о чем свидетельствует хотя-бы приветственная телеграмма, посланная Съездом мин. Цанкову. Для русского читателя, конечно, должно было остаться скрытым, что речь шла исключительно о благодарности за материальную поддержку эмигрантской школе со стороны болгарского правительства. Особенной резолюцией была отмечена заслуга Ч. С. Р. в деле помощи русской школы. «Заслушав доклады В. Н. Светозарова и Ф. С. Сушкова о положении школьного дела в Ч.С.Р.», говорит эта резолюция, «Съезд с глубоким удовлетворением отмечает полную материальную обеспеченность русской школы в Республике и признает своей нравственной обязанностью еще раз подчеркнуть неизменно благожелательное отношение братского народа и выражает горячую признательность чехословацкому правительству».

Из других информационных докладов следует выделить доклад *А. К. Янсона*, представителя русского меньшинства в эстонском правительстве, о положении школьного дела русского меньшинства в Эстонии. Это первый случай участия на Съезде оффициального представителя государства, пожелавшего открыто выступить перед Съездом с изложением фактического положения русского меньшинства в представляемом им государстве. Съезд особенно дружно приветствовал это выступление. Впервые перед Съездом выступил и делегат из Литвы *А. И. Тыминский*, где русское население ведет упорную борьбу за свою национальную школу. Один факт постройки собственного здания для русской школы в г. Ковно является показательным для русского населения Литвы.

Чрезвычайно внимательно был заслушан фактический доклад представителя Российско-Земско-Городского Комитета *В. В. Руднева: «Финансовое положение и перспективы беженской школы»* и дополнение к нему *П. П. Юренева*. Доклад В. В. Руднева, выдержанный в строго деловых тонах и иллюстрированный диаграммами, дал участникам Съезда отчетливую картину материального положения русской эмигрантской школы. Годовой бюджет русской зарубежной школы в 1924 г. выразился во французских франках в довольно внушительной сумме: 16.500.000 франков. Обращает внимание незначительность русских средств по сравнению с иностранными: из русских источников поступило 3.500.000 ф. или около 21%, из иностранных 13.000.000 ф., т. е. около 79% бюджета. Таким

образом, главную роль для существования русской эмигрантской школы до сих пор играют иностранные средства, при этом 76% бюджета падает на иностранные *правительственные* ассигнования (12.500.000). Наибольшую сумму на содержание *средней* и *низшей* школы тратит Королевство С. Х. С., около 6.500.000 ф. или 50% всех иностранных средств, за ним идет Чехословакия — 5.000.000 ф. (39%) и далее Болгария — 1.000.000 (8%). Вся остальная Европа дает 500.000 ф., т. е. 3%. Таким образом главная помощь русской школе оказывается усилиями трех сравнительно небольших славянских государств — Югославией, Чехословакией и Болгарией. Четвертое *славянское* государство *Польша* не только не оказывает русской школе никакой поддержки, но *рядом с Румынией* находится в числе наиболее неблагоприятных для русской школы государств. Доклад выделял особую роль Чехословакии в деле материальной и моральной поддержки русской школы заграницей. Чехословакия с начала 1923 взяла на себя *попечение о русских школах, находящихся вне пределов Чехословакии*, осуществляя эту помощь через Земско-Городской комитет в Париже. Значение этой помощи станет ясным, если принять во внимание крайнюю неравномерность в распределении существующих русских школ между отдельными странами и полное несоответствие этого распределения числу беженцев, в них поселившихся. Если условно разбить государства Европы на три группы: славянские (К. С. Х. С., Чехословакия и Болгария), лимитрофные (Финляндия, Эстония, Латвия, Литва, Польша, Бессарабия) и государства центральной З. Европы (Франция и Германия), то эта неравномерность выразится в следующих данных. В славянских государствах беженцев около 110.000 чел., число учащихся 5.240 ч., в лимитрофах ок. 220.000 беженцев и 2850 уч. и в центр. государствах — беженцев 420.000, а учащихся всего 620 ч. Т. о. наиболее обеспечены русской школой дети в тех государствах, где сосредоточено наименьшее число беженцев. Понятно, что при этих условиях наличность центральной организации, которая следит за равномерным распределением имеющихся средств, представляет исключительное значение. Земско-Городской комитет продолжает осуществлять ныне эту ценную задачу с помощью средств, ассигнованных Чехословакией в марте 1923 г. по ходатайству покойного кн. Г. Е. Львова. В заключительной части своего доклада В. В. Руднев обратил внимание на зна-

чение частных русских средств. Хотя до сих пор эти средства, что объясняется тяжелым материальным положением беженцев, играют незначительную роль, но все же доля школьного бюджета, падающая на русские частные средства и сборы самых беженцев непрерывно, хотя и медленно, растет. «Необходимо, говорил докладчик, в дальнейшем настойчиво и непрестанно будить в беженстве сознание повелительности долга всемерно собственными усилиями поддерживать свое национальное культурное дело».

Съезд, заслушав доклад В. В. Руднева, вынес в полном согласии с его выводами, следующую резолюцию: «Заслушав сообщение В. В. Руднева о финансовом положении и перспективах зарубежной русской школы, II Педагогический Съезд считает своим долгом вновь отметить исключительное значение материальной и моральной поддержки, оказываемой русскому школьному делу правительствами братских славянских народов. Съезд с глубоким удовлетворением свидетельствует, что в славянских государствах, — Чехословакии, Королевстве Сербов, Хорватов и Словенцев, а также в Болгарии, где нашло приют большинство русских школ, они неизменно продолжают пользоваться доброжелательством и чутким вниманием со стороны правительств и общественных кругов этих стран. Съезд с чувством живейшей признательности особо отмечает неоценимое значение той помощи, которую Чехословацкое правительство оказывает русской школе, находящейся и вне Чехословакии, тем самым спасая ее во многих случаях от неминуемой гибели. — С благодарностью отмечая великодушную помощь славянских народов, являющуюся совершенно необходимой для дальнейшего существования зарубежной школы, Съезд вместе с тем считает своевременным и неотложным обратить внимание на настоятельную необходимость посильного привлечения к содержанию русской школы средств самой эмиграции, особенно в виду окончательного истощения русского национального фонда, поддерживавшего до сего времени зарубежную школу. Если бедность беженской массы не позволяет надеяться на осуществление полной самоокупаемости русской школы, то всякое, даже частичное, самообложение беженства (местные общества попечения о школе, благотворительные сборы, крестничество, взнос платы за обучение и пр.) имеет огромное моральное и практическое значение для судьбы школьного дела. Констатируя некоторый рост поступающих

из этого источника средств, Съезд призывает русскую эмиграцию и все причастные к школьному делу русские организации к дальнейшему напряжению усилий в этом направлении».

Особую группу докладов, представляющих особенность II-го Съезда, составили *доклады о Советской школе и о положении детей в Советской России*. О советской школе были прочитаны три доклада: проф. *С. И. Гессеном «Эволюция единой трудовой школы в Советской России»*, *А. Л. Бемом «Советская школа и комплексное преподавание»* и *А. Т. Павловым «Школа в России»*. Все доклады были основаны на данных советской печати и подходили к своей задаче не под политическим, а исключительно педагогическим углом врения. Доклады пр. *А. В. Маклецова* и *В. М. Левитского* давали яркую картину *положения беспризорных детей в Сов. России*. Не останавливаясь здесь на этих докладах, т. к. большинство из них печатается ниже, приведу только резолюцию, принятую Съездом в связи с этими докладами. Она гласит: «Заслушав доклады о состоянии школы и о беспризорных детях в Советской России и принимая во внимание многочисленные печатные материалы по этим вопросам, II Педагогический Съезд в Праге высказывает свое единодушное осуждение моральному развращению учащихся, достигаемому привитием детям чувств классовой ненависти и острой враждебности к прошлому России и поощрением доносов и шпионажа, и выражает глубокое возмущение по поводу издевательств над религиозными верованиями подростающего поколения со стороны советской власти. Систематически подрывая основы христианской нравственности, авторитет семьи и социальные устои правового строя, коммунистическая власть растлевает детские души. Съезд обращается с призывом ко всем, кому дороги интересы семьи и школы — и просит их как словом сурового осуждения, так и активным воздействием выступить на защиту русских детей». Мы знаем, что эта резолюция вызовет особенное возмущение сов. печати. Боимся, что не вполне удачная ее редакция может больно задеть и чувства русского учительства, так как в ней может почудиться осуждение не только школьной политики коммунистической власти, но и самой русской школы. Однако, Педагогический Съезд не имел права пройти мимо тех поистине ужасающих фактов, которыми он располагал. Все сказанное в резолюции может быть поддержано бесчисленными сведениями, получаемыми из России. Привитие детям чувства классовой ненависти — бес-

спорный факт, который вряд ли кто-нибудь сможет отрицать, поощрение доносов и шпионажа через комсомол тоже обычное явление советской действительности. Вряд-ли еще надо приводить доказательства, что антирелигиозная пропаганда выливается в прямое издевательство над религиозными верованиями подрастающего поколения. Если резолюция осуждает внушение детям острой враждебности «к прошлому России», то она имеет в виду извращение исторической и национальной перспективы русской государственности, при которой совершенно устраняется знакомство с русской историей и с заслугами выдающихся государственных, общественных и культурных ее деятелей. Принимая эту резолюцию, Съезд, конечно, понимал, что русское учительство не может нести ответственности за политику власти, но и знал, что оно в то же время бессильно поднять свой голос против нее. Русские педагоги, находящиеся в условиях свободного государства, должны были открыто заклеймить злосчастную политику советской власти в школьном деле.

Два доклада в общих собраниях касались *американской школы*. Педагогическое бюро воспользовалось поездкой А. В. Жекулиной в Америку и просило ее сделать Съезду сообщение о вынесенных ею впечатлениях об американской школе. Докладчица разбила свое сообщение на две темы. Одна касалась фактического положения народного образования в Соединенных Штатах, другая говорила о новых направлениях в американской педагогике. Съезд выслушал с большим вниманием оба доклада, изобиловавшие богатым и свежим фактическим материалом. В связи со вторым докладом был поднят вопрос о Дальтон-плане и возможности его практического применения в условиях эмигрантской школы. При этом было высказано пожелание, чтобы в виде опыта было применено индивидуальное обучение в течение одного года в одной из зарубежных школ. Интерес к американской школе и ее опыту побудил Съезд поручить Педагогическому Бюро составить особую комиссію для изучения американской школы, с тем, чтобы результаты работ этой комиссии были по возможности опубликованы.

Кн. П. Д. Долгоруков сделал съезду от имени Педагогического Бюро два доклада *по вопросам, связанным с денационализацией*. Первый доклад «О борьбе с денационализацией русских детей» доводил до сведения и предлагал на одобрение Съезда меры по борьбе с денационализацией, принятые октябрь-

ским совещанием 1924 г. Второй доклад был посвящен специально «*Дню русской культуры*» и его значению в борьбе с денационализацией. Съезд присоединился к уже ранее принятым решениям и выразил кн. П. Д. Долгорукову благодарность, как инициатору и вдохновителю устройства «Дня русской культуры». К докладу кн. П. Д. Долгорукова примыкало небольшое сообщение югославянского делегата *А. А. Земляницына о сокольстве*. Докладчик подчеркнул значение национального элемента в сокольстве и предложил поддержать резолюцию Съезда в Югославии, высказавшегося за обязательное введение сокольской гимнастики в школе. Съезд предпочел однако и к этому вопросу подойти с точки зрения педагогической и пожелал предварительно выслушать общий доклад пр. С. А. Острогорского от имени комиссии по физическому образованию. Только после этого Съездом была по докладу А. А. Земляницына принята следующая резолюция: «Во всех русских учебных заведениях, находящихся заграницей, необходимо ввести физическое образование, пользуясь в частности примером сокольской системы, являющейся могущественным воспитательным фактором вообще и особенно в целях воспитания национального чувства и самодеятельности».

Сильное впечатление произвел на участников Съезда доклад проф. *В. В. Зеньковского о «воспитательной проблеме средней школы»*. Докладчик резко выступил против одностороннего уклада современной школы, забывающей за задачами обучения куда более существенную задачу воспитания. Цель школы не обучать, а помочь ребенку в том, в чем он сам себе помочь не в силах. Школа должна в своем воспитательном воздействии на детей использовать те социальные связи, которые создаются у детей в школе. Односторонний интеллектуализм, на котором строится современная школа, не только односторонность, но и педагогическая ошибка. Интеллект живет в меру того, как в нем живы и горят другие силы. Ум интенсивно работает при условии связи с другими силами души. Школа образовательная развивает только верхний слой души, не затрагивая самых глубин ее. Задача школы воспитать творческие силы ребенка. Не «воспитывающее обучение», а обучающее воспитание должно быть целью школы. Главная задача школы не сообщение определенной суммы знаний, а сохранение и укрепление духовных сил ребенка. Раньше дети обучались вместе, а воспитание было делом индивидуальным, теперь и в дело воспитания

надо внести момент социальный. Наоборот, задача обучения в прежнем ее понимании должна отступить на второй план. Таково в самых суммарных чертах содержание яркого и местами резкого по отношению к нынешней школе доклада В. В. Зеньковского. Естественно, что доклад вызвал горячие прения, и буквально весь Съезд разбился на группы сторонников и противников основных тезисов доклада. Наиболее яркая речь в защиту основного образовательного уклона школы была сказана пр. *И. М. Малининым*. Школа, связанная с культурой, не может не быть проникнута интеллектуализмом. Школа должна выпускать из своих стен не просто взрослого человека, а *человека культурного*, иначе он будет взрослым дикарем. Мы должны поднять молодежь до уровня современной культуры. Школа есть мучительный процесс насилия над душой ребенка, но если мы хотим сохранить и дальше развивать нашу культуру, то от этого насилия нам никуда не уйти. Не правильно и осуждение интеллектуализма с точки зрения современной психологии. Единственная точка приложения сил — через идеи, представления. Новая психология подтверждает значение интеллекта, утверждая примат воображения над волей. Воля уступает силе воображения.

Второй доклад проф. *В. В. Зеньковского* «*Психический мир учащегося*», стоящий в связи с основными положениями его первого доклада, но имеющий более узкий характер, был заслушан в заседании Комиссии по общепедагогическим вопросам.

Специальный характер носил и доклад *С. И. Карцевского* «*О снабжении русских зарубежных школ учебниками*». Задача доклада была в нахождении практических путей к внесению хоть какой-нибудь планомерности в дело снабжения зарубежных школ учебниками. В согласии с докладом Съездом была принята по этому вопросу следующая резолюция: «Заслушав доклад о снабжении русских зарубежных школ учебниками, Съезд констатирует: 1) что издание учебников за-границей носит часто случайный характер и лишен надлежащего педагогического руководительства, и 2) что многие советские учебники совершенно не подходят для зарубежной школы по своему направлению. Съезд полагает, что создание при Педагогическом Бюро особой комиссии для рассмотрения и оценки учебников и книг для чтения может оказать услугу педагогическим учреждениям и способствовать упорядочению дела издания

учебников за-границей. Поэтому Съезд предлагает Педагогическому Бюро образовать из компетентных лиц особую комиссию по рецензированию книг для школы и озаботиться как собиранием сведений о выходящих книгах, так и публикацией отзывов Комиссии».

Основная работа, менее заметная для окружающих и поэтому мало отразившаяся в печатных отзывах о Съезде, шла в комиссиях. При съезде работали *следующие комиссии:* 1) по общепедагогическим вопросам (предс. проф. С. И. Гессен), по управлению школой и по выработке положения о Педагогическом Бюро (председ. В. Н. Светозаров), по гуманитарным предметам (председатель А. П. Петров, тов. председ. В. Н. Светозаров и Л. М. Сухотин), по естественно-математическим предметам (председ. проф. Д. М. Сокольцов, тов. предс. В. А. Ригана и В. С. Левицкий), по Закону Божию (председ. от. Петр Беловидов), сводная программная комиссия (предс. пр. И. М. Малинин), по проверке полномочий (председ. К. А. Александров) и ревизионная комиссия (предс. А. А. Земляницын).

Комиссия *по управлению школой и по выработке положений о Педагогическом Бюро* рассмотрела и предложила на утверждение Съезда «Положение об управлении русской эмигрантской школой», разработанное Объединением русских учительских организаций. Принятое по предложению Комиссии «Положение о Педагогическом Бюро» узаконяет основные положения резолюции I-го Съезда о задачах центрального органа, вн сся в нее лишь незначительные изменения. Педагогическое Бюро по новому положению складывается из 16 чел. по выбору Съезда и 9 делегируемых в него от ряда организаций, а именно: Союз Русских Академических организаций за-границей (2 пред.), Русский Педагогический Институт в Праге (1 пр.), Объединение Русских Учительских Организаций загран. (2 пр.), Российский Земско-Городской Комитет (1 пр.), Всероссийский Союз городов (1 пр.), Объединение Земских и Городских Деятелей в Ч. С. Р. (1 пр.), Общество русских инженеров и техников (1 пр.). Согласно этой новой конституции на последнем общем собрании состоялись выборы 16 членов нового состава Педаг. Бюро. Оно сложилось из следующих лиц: проф. В. В. Зеньковский, В. Н. Светозаров, М. И. Соболев, пр. Д. М. Сокольцов, пр. И. М. Малинин, А. Л. Бем, М. А. Горчуков, К. И. Иванов, Д. Д. Гнедовский, пр. С. И. Гессен, К. А. Александров, М. Е. Аргунова, Е. П. Ковалевский, С. И. Карцевский, А. П. Петров,

Н. А. Парманин. По предложению пр. В. В. Зеньковского Съезд избрал единогласно почетным председателем Бюро М. Н. Стоюнину, как заслуженную и старейшую деятельницу нар. обр. в России*).

Главная работа Съезда шла в *предметных комиссиях*. Съезд, конечно, не ставил своей задачей дать единообразную обязательную программу для зарубежной школы. Он и фактически лишен был этой возможности, так как его решения не могут иметь обязательного характера, да и по существу не в этом единообразии была цель его работ. Желательно было на Съезде, считаясь с неизбежными особенностями в программах разных стран, все же дать примерные программы предметов преподавания средней школы, поставив их в уровень как с требованиями з.-европейской высшей школы, так и новыми педагогическими и методическими достижениями.

Большое бедствие современной средней школы, а эмигрантской в особенности — в перегруженности детей занятиями. Съезд неизбежно столкнулся с этим вопросом и оказался бессильным перед его разрешением. Когда в сводной программной комиссии, председатель ее, проф. И. М. Малинин сообщил таблицу недельных часов, принятую комиссией при Педаг. Бюро, раздались голоса решительного протеста. Это настроение наиболее ярко выразилось в резолюции, внесенной проф. С. А. Острогорским. «Предлагаемое общее число уроков в неделю (от 35 в 3-м классе и до 38 в 8-м классе), говорится в этой резолюции, превышает все допустимые нормы и отразится пагубно и на здоровье учащихся и на их успешности в учебных делах. Здоровье учащихся в эмигрантстве страдает по многим причинам и требует к себе самого бережного отношения. Я предлагаю: 1) сделать то, что было осуществлено комиссиею под председательством П. Ф. Каптерева при пересмотре программы Ведомства Учреждений Императрицы Марии, т. е. *сперва* установить максимум часов по возрастам, а потом распределить часы по предметам и классам, отнюдь не переходя этого максимума, 2) общее число часов классных занятий, включая и не-

*) В состав Бюро от организаций вошли: А. В. Жекулина (Объед. Русск. Уч. Орг.), Н. Ф. Новожилов (замест. В. С. Грабовый-Грабовский, Объед. Р. Уч. Орг.),А. И. Данилевский и проф. А. П. Фан-дер-Флит (Правл. Союза Р. А. О.), В. В. Руднев (заместитель П. П. Юренев, Росс. Зем.-Гор. Ком), кн. П. Д. Долгоруков (Всер. С. Городов), А. А. Ких (Союз Русск. Инженеров).

обязательные предметы (добавочный язык и частично — рисование, а равно и уроки пения и гимнастики) предлагаю ограничить в неделю 30-ью в первых пяти классах и 36-ю в трех старших классах».

Однако под давлением необходимости — зависимости эмигрантской школы от требований государств. органов и высших учебных заведений тех стран, где школа работает — комиссия не могла пойти по пути, предложенному проф. Острогорским. Пришлось искать компромиссных решений. Эти решения выразились в небольших изменениях по сравнению с проэктом подготовительной комиссии. Основное зло современной школы — ее перегруженность — осталось неустраненным. Чтобы хоть несколько уменьшить это зло, Съезд высказался «за введение в русской зарубежной школе всюду, где это возможно по местным условиям, урока продолжительностью в 40 минут».

Одной из основных причин, увеличивающих сильно число часов преподавания в эмигрантской школе, является дополнительная нагрузка т. н. «местными» предметами. Сознавая необходимость и справедливость требования изучения этих предметов, Съезд все же отметил, что в отдельных случаях объем требований и число часов, на них отведенное, могло бы быть уменьшено.

Другие резолюции, принятые Съездом по предложению Сводной программной комиссии отражают стремление бороться с переутомляемостью путем улучшения самых методов преподавания и поднятия квалификации преподавателя. Сюда относятся следующие резолюции: 1) Съезд высказывает пожелание, чтобы Пед. Бюро и в дальнейшей своей деятельности уделяло значительное внимание ознакомлению с новыми педагогическими течениями на Западе и в Америке, как путем собирания и опубликования материалов, так и путем специальных совещаний, докладов и т. п.; 2) Съезд считает чрезвычайно существенным сохранение и поддержание учреждений, подготовляющих педагогов, в первую очередь Педагогического Института имени Яна Амоса Коменского в Праге; 3) Съезд находит желательным созыв совещаний специалистов-преподавателей для более углубленного обсуждения методических вопросов по отдельным предметам.

На общих собраниях мало отразилась программная работа Съезда. В значительной мере подготовленная уже Пленарным

собранием Пед. Бюро, состоявшимся в июле 1924 г.*), и предварительной работой специальных комиссий при Бюро еще до Съевда, эта работа не вызвала больших разногласий и трений на самом Съезде. Наиболее бесспорным оказались *программы по естественно-математическим предметам*. Особенно ценной нам представляется работа комиссии по естествознанию. представившая не только на уровне современных требований стоящую программу, но и весьма ценную с методической стороны объяснительную записку.

Довольно существенные разногласия обнаружились в *комиссии по гуманитарным предметам*. Подкомиссия по истории и законоведению, работавшая под председательством проф. И. И. Лаппо, не представила Съезду окончательной программы, определив лишь общее содержание и характер курсов истории и распределение их по классам и представив объяснительную записку, в которой определена основная задача принятых исторических курсов. Очень оживленно шла работа в подкомиссии по родному языку и литературе. Здесь наметились существенные разногласия во взглядах, как на преподавание языка, так и русской литературы. По языку наметилась борьба двух течений, оформившаяся в проэктах двух программ: 1) «пражской», представленной Бюро по докладу С. И. Карцевского и 2) сербской, принятой на Съезде в Белграде в мае 1924 г. Все же удалось найти соглашение двух точек зрения, и в результате была принята примерная программа, в которой нашли примирение обе точки зрения. Грамматическая часть программы почти целиком основана на «сербском» проэкте, словарная почти без изменений взята из «пражской». Принятая программа отличается от «игнатьевской», с одной стороны, строго определенной формально-грамматической точкой зрения, с другой стороны — включением в программу изучения словарной стороны родного языка. Задачею преподавания языка является отнюдь не заучивание грамматических правил, но наблюдение над механизмом речи, над жизнью языка. Наиболее страстный характер носила работа над программой русской литературы. Те разногласия, какие наметились еще на Пленарном собрании в июле 1924 г., еще резче были очерчены в прениях подкомиссии по родному языку и литературе. Докладчик А. П. Петров, защищавший программу, предложенную еще

*) Отчет о нем см. в «Русск. Школе за руб.», № 9.

Пленуму и встретившую там ряд возражений, по-прежнему стоял на необходимости преподавания *истории русской литературы* на всем протяжении курса средней школы, с 1—8 класс. Видя в литературе «зеркало общественности», докладчик и самую историю литературы склонен подменять историей развития общественных движений. Эта точка зрения встретила горячие возражения у ряда членов Гуманитарной комиссии (пр. Гессена, С. И. Карцевского, А. Л. Бема), стоявших за переход к эпизодическому курсу русской литературы, с отведением истории литературы двух последних лет. В конечном итоге была принята след. резолюция компромиссного характера: «В настоящий момент, за отсутствием конкретного программного материала эпизодического изучения литературы, принять программу систематического курса истории русской литературы с 4-го по 8-ой класс включительно, поручив Педагогическому Бюро составить новую программу предмета. Эта программа должна быть построена по принципу эпизодического курса для младших классов и систематического для старших классов».

Y 9436.

В виду особого значения для зарубежной школы национальных (русских) предметов и незаконченности программных работ по главным из них, Съезд вынес по предложению председателя комиссии по гуманитарным предметам, А. П. Петрова, следующую резолюцию: «Заслушав доклад председателя Гуманитарной Комиссии, Съезд признает желательным созыв в возможно скором времени Совещания преподавателей национальных (русских) предметов».

Съезд оставил после себя весьма значительный материал в виде подготовленных и в большинстве снабженных обстоятельными объяснительными записками программ по всем предметам преподавания средней школы. Остается пожелать, чтобы Педагогическое Бюро скорее изыскало средства для опубликования этого ценного материала.

А. Бем.

Библіотека
Русскаго Педагогическаго
Института имени Яна
Амоса Коменскаго въ Прагѣ.

Эволюция единой трудовой школы в Советской России*)

Соответственно общему развитию советской власти, и в развитии ее школьной политики ясно намечаются два периода, отмечаемые и самими идеологами коммунистической педагогики. Первый период можно назвать *анархо-коммунистическим*. Духовная атмосфера, его питавшая, была атмосферой ожидания быстрого (через 8-м месяцев, как полагал, по свидетельству Л. Троцкого, сам Ленин) наступления коммунистического строя. Отменяющий раз навсегда все классовые различия, а вместе с ним и орудия классового господства — государство и право, строй этот представлялся правоверным марксистам как осуществление анархического идеала не связанной никаким принуждением и свободно развивающей все свои задатки человеческой личности. Строение новой «единой и трудовой школы» должно было отвечать именно этому чисто анархическому идеалу, тождество которого с коммунистическим обществом было как раз, в самом начале революции, опять резко подчеркнуто самим Лениным в его книге «Государство и Революция». Это понимание новой школы нашло свое выражение в декретах 1918 года и в оффициальной педагогической литературе первого периода (1918—1921 г. г.). Оно соблазнило как в столицах так и в провинции из среды учительства целую рать своеобразных «попутчиков»: мечтателей-прожектеров, непризнанных новаторов, приверженцев радикальных теорий свободного воспитания, вплоть до бывших толстовцев и т. п., которые, не будучи ни коммунистами ни марксистами, часто искренне думали, что пришел час осуществления на деле самых радикальных педагогических теорий в атмосфере реальной, а не мнимой свободы и подлинной демократии. И действительно, в «основных принципах единой трудовой школы» 1918 года мы встречаем резко выраженным это умонастроение. «Высшей ценностью в социалистической культуре останется личность. Но эта личность может развернуть со всей возможной роскошью свои задатки только в гармоническом и солидарном обществе равных».

*) Доклад на 2-м съезде деятелей зарубежной школы в Праге.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 227 - 246

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

«Мы не забываем прав личности на своеобразное развитие. Нам не зачем урезывать ее, обманывать и отливать в насильственные формы: прочность социалистического общества заключается не в казарменном однообразии и не в искусственной дрессировке, не в религиозном и эстетическом обмане, но в реальной солидарности интересов». Трудовая школа означает поэтому прежде всего школу активную: «ребенок жаждет подвижности, его держат в неподвижном состоянии. Он с чрезвычайной легкостью усваивает знания, когда они передаются ему в веселой активной форме игры или труда, которые при умелой постановке совпадают, — а его учили на слух и по книге. Дитя гордится приобретением всякого практического умения, а ему их не давали вовсе. С этой точки зрения трудовой принцип сводится к активному подвижному творческому знакомству с миром». Но социалистическое общество есть «единая фабрика», в которой эксплоатация человека человеком заменена эксплоатацией объединенным человечеством земного шара. Школа поэтому должна воспитать этого будущего «властелина природы» (П. Блонский). «Цель трудовой школы отнюдь не дрессировка для того или другого ремесла, а *политехническое образование*, дающее детям на практике знакомство с методами важнейших форм труда, частью в учебной мастерской или на школьной ферме, частью на фабриках, заводах и т. п.». «Приближаясь к идеалу, школа должна передать ученику главные приемы труда в следующих областях: столярное и плотничное дело, токарное, резьба по дереву, формовка, ковка, отливка, токарная обработка металла, сплавление и спаивание металлов, закаливание, сверлильные работы, работы по коже, печатание и т. п. В деревне, разумеется, центром, вокруг которого группируется преподавание, является столь разнообразное сельско-хозяйственное дело».

Этот «политехнический» идеал был теоретически обоснован П. Блонским в его не лишенной блеска утопии «Трудовая школа» и практически преподан столичными органами народного образования в виде примерных программ преподавания. Здесь не место подробно останавливаться на существе этих программ. Достаточно только отметить, что программы эти были именно примерные, а не обязательные. Считалось, что как каждый ученик развивает вполне свою индивидуальность, так и каждая школа, пользуясь неограниченной автономией, создает свою программу, применительно к местным условиям в духе «политехнизма».

«Школы 2-ой ступени могут быть очень разнообразны в отношении рода труда, положенного в основу изучения политехнической культуры. Усвоить ее и в живой связи с нею весь цикл естественных и общественных наук можно, исходя из всякого почти производства, ибо все они в настоящее время тесно переплетены. Текстильная фабрика, заводы металлургические и сахарные, древообделочная мастерская, мореходство, широкое сельское хозяйство, железные дороги и трамвай, почта и телеграф и т. д., — все может быть в отдельности положено в основу преподавания... Взяв местное производство за исходный пункт, надо не допускать все же превращения данной школы в своего рода специальное учебное заведение, а стремиться к тому, чтобы, опираясь на конкретные производства, дать знакомство с трудовой культурой современности в целом». Исходя из этого, Положение об единой трудовой школе 1918 года и устанавливало единый тип школы, делящейся на две ступени в 5 лет и 4 года обучения каждая и предшествуемой детским садом. Задача каждой отдельной школы состояла в том, чтобы этот *единый и равный тип* наполнить *индивидуальным* содержанием.

Совершенно в духе этого анархо-коммунистического «политехнизма» устанавливались в упомянутом Положении и прочие особенности нового школьного строя: всеобщность и обязательность обеих ступеней, составляющих в общем единое целое, задача которого — создать политехнически развитую личность; в связи с этим отмена каких бы то ни было прав и привилегий, предоставляемых образованием; бесплатность школы, учебных пособий и даже бесплатные горячие завтраки; совместное обучение, вытекающее из полного равноправия полов; секуляризация, вытекающая из полнаго равноправия вероисповеданий. Ст. 29-ая устанавливала далее полную автономию школы: верховная власть в ней вручалась «школьному коллективу», в который входили все учащие и учащиеся, так же как и служебный персонал школы; «коллектив» этот избирал органы управления — коллегиальный президиум и исполнительные комиссии; чисто учебная часть ведалась школьным советом, в который должны были входить «школьные работники, представители трудового населения, представитель учащихся и представитель отдела народного образования». Сама школа внутри себя должна была представлять не столько школу, сколько — «клуб» (Невский), организацию детской жизни (Шацкий)

с широким применением «студий» по отдельным предметам вместо «классов» (Блонский). Государство сохраняло за собой только самый общий контроль, предоставляя широкое поле для частной инициативы (ст. 11 Положения). В идеале считалось, что вместе с детским садом школа должна вполне заменить собою семью, и советская власть вменяла себе в обязанность постепенную замену школ «детскими домами», в которых все дети Республики жили бы и учились на вполне общественных началах[1]).

Нужно ли доказывать, что все эти радикальные положения первого периода советской педагогики так и не были проведены в жизнь? Всеобщность и обязательность обучения, также как и бесплатность и горячие завтраки не были проведены за отсутствием школ, учителей, учебных пособий и матерьяльных средств. Однотипность и крайняя индивидуализация — по той же причине и в силу привычки к старым методам преподавания, различия в оборудовании школ и в составе учащихся. Превращение школы в «клуб» — в силу своей явной бессмысленности и крушения попыток, где они были произведены. «Автономия» — вследствие нежелания учительского персонала, учащихся и трудового населения проникнуться идеалами коммунизма, их «коммунистической бессознательности». Осуществлено было только то, что можно было чисто механически провести, т. е. дело разрушения: в городах были перетасованы мальчики и девочки, отменено преподавание Закона Божия, кое-где поделен школьный инвентарь, перетасованы учителя в интересах «равномерности». Частная инициатива была предоставлена только нескольким коммунистам и защитникам педагогических опытов самого крайнего устремления. Расширилась, правда, сеть «детдомов», наполнившихся сиротами гражданской войны и массой беспризорных. Но вместо превращения всех школ в полные школы 1-ой и 2-ой ступени сократилась до крайности уже существовавшая школьная сеть, особенно в взбаламученной и голодающей деревне. В результате сопротивляющаяся жизнь была решительно взята под подозрение быстро победившей военной идеологией, идеологией «диктатуры пролетариата».

НЭП был именно выражением этой новой идеологии. Его Янусова двуличность заключается в том, что, вынужденно

---

[1]) Срв. статью *А. Павлова* в № 8 «Русск. Школы за руб.»

уступая жизни на «экономическом» фронте, он в еще большей мере, чем раньше берет ее под подозрение, сосредотачивая всю энергию коммунистического натиска на «третьем фронте», фронте просвещения. Если конечный коммунистический идеал сверхклассового анархического общества отодвигается в далекое будущее, и нынешний переходный порядок есть строй государственного капитализма и классовой диктатуры «пролетариата», то и задача школы, очевидно, — служить потребностям государственного капитализма, с одной стороны, и коммунистической партии с другой. Государству, как громадному капиталистическому предприятию, нужны «спецы», коммунистической партии нужна «смена» — этими двумя задачами и определяется новый, *второй период советской педагогики и школы*. Инициаторами этого второго периода явились деятели украинского Наркомпроса (т. Гринько и др.), противопоставившие впервые «политехнической школе» идею «профессионального образования» (еще в 1921 году)*). Свое выражение он нашел в действующем ныне Уставе единой трудовой школы (от 23 XII 1923 г.), в новых учебных планах и программах ГУС'а, составленных под руководством Н. К. Крупской, в многочисленной оффициозной педагогической литературе последних трех лет. Здесь нет и тени былого энтузиазма. Задачи школы формулируются вполне определенно и трезво, идеология не остается более простой теорией, но неуклонно проводится в жизнь. Изменился и характер «попутчиков» — верных проводников новых предначертаний: это уже не мечтатели-прожектеры и непризнанные новаторы, представители радикальных педагогических устремлений, а рассчетливые дельцы, послушные чиновники, озлобленные неудачники былого времени, проводящие на других испытанное ими ранее на себе «тащить и не пущать».

Что такое «трудовая школа» в этом новом понимании? «Вся работа в школе и весь строй жизни ее должны способствовать выработке в учащихся классового пролетарского самосознания и инстинктов: осознанию солидарности всех трудящихся в борьбе с капиталом, а равно и подготовке к полезной

---

*) Срв. *Г. Гринько* Очерки советской просветительной политики; *Машкин* Просветительная политика в эпоху диктатуры пролетариата, *Г. Гринько* Очередные задачи сов. строительства в области просвещения и ряд статей *Г. Гринько* и *Я. Ряппо* в журнале «Путь Просвещения» (Харьков) за 1922 и 1923 гг.

производительной и общественно-политической деятельности» (§ 35 Устава). Правда, «в основу работы школы (попрежнему) кладется всестороннее теоретическое и практическое изучение трудовой деятельности людей и ее организации. Вся работа по ознакомлению с силами и явлениями природы, жизнью общества в настоящем и прошлом концентрируется около этого стержневого вопроса» (§ 32). Но цель этой «концентрации» не есть уже более замена пассивного обучения активным, связанным с самодеятельностью детей и самостоятельным творчеством учителя, а воспитание классового (т. е. коммунистического) сознания. «Трудовая деятельность», являющаяся стержнем всего преподавания, есть отныне не что иное как *марксистская догма классовой борьбы, долженствующая*, по удачному выражению А. Пинкевича (влиятельного «попутчика» новой формации), «*быть внедренной в головы учащихся*»*). Новые (отныне обязательные, а не только примерные) программы ГУС'а последовательно построены именно по этому плану. Весь матерьял обучения, согласно этим программам, делится на три основных «колонны»: «труд» и по обоим сторонам его — «природа» и «общество». Так, например, на пятом году обучения в центре стоит «сельско-хозяйственная промышленность», в связи с которой изучаются, с одной стороны, физика, химия, «поскольку они нужны для понимания климата, жизни растений и т. д.», и, с другой, крепостное право, феодальный строй, революционные крестьянские движения, французская революция (очевидно как явления, связанные, по марксистской догме, с господством землевладельческого класса). Здесь не место подробно входить в рассмотрение этих новых программ. Отметим только, что во многом правильная, но в современной педагогике в сущности уже общепризнанная мысль о необходимости в *начальном* обучении исходить не из отдельных предметов-наук, расположенных в систематическом порядке, а из окружающих ученика целостных (отсюда неудачное наименование в советской педагогике всего метода «комплексным») эпизодов, близких ему в своей живой конкретности*), искажается в нынешней советской педагогике и в этом своем искажении выдается как новое открытие: 1) гипертрофируется, распространяясь не только на первоначальное обучение, но на всю школу вообще и

*) Срв. мою рецензию на книгу *А. Пинкевича* «Педагогика» в № 13-14 «Русской школы за руб.»

*) Срв. мою книгу «Основы педагогики», гл. 4 и 10.

2) догматизируется постольку, поскольку весь учебный матерьял пригоняется под отвлеченную, детскому уму нисколько не близкую, а чуждую ему схему «классовой борьбы». При этом гипертрофия «комплексного метода» обосновывается марксистски следующим образом: наука есть только надстройка, отражение в сфере «сознания» производственных отношений. Никакой чистой, самозаконной, свою внутреннюю систему составляющей науки нет. «Чистая наука есть буржуазная выдумка». Поэтому знание должно преподаваться в связи с теми «производственными отношениями», которых отражением оно является. Не только школа, но и университет должны перестроиться по этому «производственному» принципу и ввести тот же «комплексный метод» обучения (в какой мере перестройка университетов по этому производственному, или «профессиональному» (также «целевому») принципу уже проведена в С. С. С. Р. — показать это выходит за пределы настоящей статьи). Отсутствие таких «предметов», как математика или русский язык, не должно поэтому смущать педагогов. Математика есть не столько наука, сколько «формальное орудие естествознания», язык же есть «средство выражения», и постольку оба могут быть в достаточной степени усвоены в связи с соответствующими «колоннами» нового учебного плана. Что же касается литературы, то это совсем уже не трудно сделать: так например для приведенного выше в виде примера года обучения по литературе избираются для чтения и разбора те произведения, в которых изображается крестьянская жизнь.

Что таким образом все преподавание в школе приносится в жертву Молоху коммунизма, — это прекрасно сознают сами руководящие деятели советской школы. Со всеми оговорками, чрезвычайно осторожно не только «попутчики» (как А. Пинкевич*), но даже оффициальные программы ГУС'а смягчают крайний марксизм новых учебных планов, указывая, что в старших классах «комплексный метод» заключается не в уничтожении отдельных предметов, а в возможной «координации» их матерьяла между собою и вокруг стержневой колонны «труда»**). Подготовка научно-образованных «спецов», при таком изгнании всякой научной систематичности в преподавании, явно вступает в конфликт с основной целью воспитания комму-

*) В цит. выше книге, II том, стр. 142 сл.

**) Срв. «Новые программы для единой трудовой школы» Гос. Изд. В. I. 1923 г., стр. 98, также статья Пинкевича там же.

нистической «смены». Что, с другой стороны, цель эта с необходимостью ведет к уничтожению трудового начала в школе, как *качества* школьной работы, как организации ее по способу активной и самостоятельной переработки учащимися усваемого матерьяла, и к возвращению школы назад — на стезю догматически заучиваемых, извне «внедряемых в головы» знаний, — это признает хотя бы такой авторитетный советский педагог, как М. Покровский. Если вводятся вновь обязательные программы, обязательные учебники, если, одним словом, меняется прежде всего и во что бы то ни стало *содержание* школьной работы, а не его качество, как этого хочет радикальная «буржуазная» педагогика, то при чем тут еще «трудовая школа»? Ведь «тут изучение исходит не из среды природы, не заключает в себе трудовые методы, а проводится по книжкам и программам, которые имеют быть выработанными», справедливо говорит одобряющий эту эволюцию М. Покровский*). И действительно, расстояние, пройденное советской педагогикой в понимании ею трудовой школы, огромно: измерить его можно. хотя бы бегло сравнив примерные программы 1918 года с обязательными программами ГУС'а 1923 года, «Трудовую школу» П. Блонского, оставлявшего еще место для «чистой науки» и пытавшегося все же в своем понятии «индустриальной трудовой школы» сочетать труд как активность с трудом, как принципом марксистской догмы, и «Трудовую школу» А. Пинкевича, откровенно определяющего цель школы, как внедрение в головы учащихся классового сознания.

Это изменение в понимании самой цели трудовой школы естественно приводит к резкому изменению всей ее внутренней и внешней организации. От радикально-педагогических новшеств Положения 1918 года в Уставе 1923 года**) остались в сущности только два: совместное обучение и секуляризация школы, при чем последняя, как известно, означает не столько запрещение «преподавания в школе какого бы то ни было вероучения и исполнения в школе обрядов культа» (§ 6), сколько определенную антирелигиозную пропаганду в духе «классового сознания». Вместо бывшей крайней автономии школы Устав 1923 года вводит крайнюю ее бюрократизацию. Все управление школой принадлежит единолично заведующему, *на-*

*) Там же, стр. 14-ая.

**) Срв. статью *А. Павлова* в № 8 «Русской школы за руб.» Там же полный текст Устава.

значаемому Отд. Нар. Образования, кандидатура которого только «может выдвигаться как школьным советом, так и профессиональными и партийными организациями» (§11). Тем же ОНО «назначаются и увольняются школьные работники», кандитатуры которых опять таки только «могут выдвигаться заведующим школой, партийными и профессиональными организациями», при чем «преимущество отдается лицам с общественным (т. е. коммунистическим) стажем» (§17). Права «школьного совета», в который входят «все школьные работники, один представитель от технического персонала и врач» и «имеют право входить представители местных органов РКП, женотделов и советов РК и КД, а также представитель РКСМ» (Комсомола), ограничены до чрезвычайности. Не только заведывающий «имеет право приостановить исполнение постановлений школьного совета» (§ 22) и «принимать самостоятельно те или иные меры» (§ 23), но даже и те вопросы, которые представляются (в § 21) решению школьного совета, сводятся преимущественно к «заслушанию и обсуждению распоряжений и инструкций подлежащих центральных и местных органов», «утверждению программ и планов занятий каждой отдельной школьной группы в соответствии с программами и учебными планами НКП», которые, как мы видели выше, не оставляют в смысле подробности своих предписаний желать ничего большего. Даже увольнение из школы кого-нибудь из учащихся выходит за пределы компетенции школьного совета (§ 21, м). В совершенном соответствии с этим новым курсом стоит и полное запрещение частной инициативы в школьном деле (§ 7). Наконец, и внутреннее самоуправление учащихся в школе, которое в первый период имело тенденцию растворить всю школу в своего рода клуб, вводится в строгие коммунистические рамки. Хотя «постепенно развивающееся, начиная с элементарнейших его форм, детское самоуправление» и вводится §-ом 36, однако на деле оно означает покровительствование советскому бой-скаутизму — «юным пионерам», «всегда готовым» исполнять распоряжения своего ближайшего начальства — Комсомола*).

До сих пор мы рассмотрели преимущественно влияние на школу идеологической личины НЭП'а, означающего, как мы показали выше, признание нынешнего советского строя «пере-

*) Срв. *А. Пинкевич*, Педагогика, Т. II: Трудовая школа, приложения о детдвижении.

ходным периодом», «периодом классовой диктатуры». Однако и «*государственно-капиталистическая*» его личина, отразив еще в большей мере сопротивление жизни коммунистической утопии, оказала решающее влияние на общий строй советской школы. Новый Устав 1923 года уже ничего не говорит ни о всеобщности и обязательности ни тем более о бесплатности обучения. Крайний демократизм 1918-го года явно заменяется здесь откровенной классовой привилегированностью. «Доступ в единую трудовую школу 1-ой и 2-ой ступени открыт для всех детей школьного возраста от 8 до 17 лет. В случаях, когда развитие школьной сети не позволяет принять в школу всех детей, преимущество при приеме отдается детям трудящихся» (26). Хотя § 28 говорит, что «окончившие полный девятилетний курс единой трудовой школы пользуются правом поступления в ВУЗ, в соответствии с существующими на этот счет положениями», эти последние, как известно, устанавливают сложную процентную норму, покровительствующую «классовому» (т. е. коммунистическому) приему студентов в высшие учебные заведения. Та же практика устанавливает также бесплатность школы только для детей городских рабочих и советских служащих (не всех категорий), вводя довольно высокую оплату для детей «нетрудящихся» и специальное самообложение для детей крестьян в сельской школе. В тесной связи с этим переходом на самоснабжение и твердый государственный бюджет почти на нет свелась пышная в начале революции сеть дошкольных учреждений и идет непрерывное сокращение сети детских домов (срв. речи Луначарского и Крупской на январьском всесоюзном учительском съезде в Москве)*). Не имея возможности остановиться здесь на цифровой стороне, отметим лишь, что, по словам Рыкова на упомянутом съезде, только в текущем году абсолютная цифра ассигнований на школу достигла довоенного времени, но, в виду пониженной покупательной силы рубля, вследствие поглощения хотя бы и сокращающимися и голодающими детскими домами большой доли школьного бюджета (слова Крупской на том же съезде*) и — прибавим от себя — в виду полного отсутствия частных и общественных средств, по крайней мере в $^1/_4$ восполнявших государственные и земско-городские ассигнования, она на деле составляет меньше половины школьного бюджета довоенного времени. В итоге

*) Срв. «Русская школа за р.», № 13/14, отчет о съезде.

— при чрезвычайно пониженном учительском жаловании (последняя норма, фактически не выполняющаяся, 30 сов. рублей), при нищенском оборудовании школы — только около половины детей школьного возраста, по данным того же съезда, обслуживаются нынешней школьной сетью. При этом сравнение статистических данных показывает, что если в городах — за вычетом громадной армии беспризорных (около 1.500.000 детей, т. е. 10% детей школьного возраста*) — дети «трудящихся» более ли менее обеспечены школой, в деревне школа все больше становится привилегией более богатых слоев крестьянства. Понятно поэтому, что ближайшие шаги советской власти, имеющие в виду постепенное введение всеобщего и обязательного обучения, рассчитываются уже на *четырехлетнюю* обязательную школу. Таков, например, проэкт Украинского Наркомпроса, согласно которому сеть *четырехклассной обязательной школы предполагается расширить в достаточной для введения всеобщего обучения мере к 1930 году***).

В связи с этим стоит и резкое изменение всей школьной системы в целом. До октябрьской революции наша школьная система приближалась, как известно, к системе трехступенной школы, которая была зафиксирована в проэктах Государственной Думы и Государственного Совещаная по Народному Просвещению. Многочисленные типы начальных школ (земских, городских, приходских, железнодорожных и т. д.) стремились развернуться в четырехклассное начальное училище (сюда относились и приготовительные классы ср.-уч. заведений), посещение которого предполагалось сделать всеобщим и обязательным. Следующую ступень составляли высшие начальные училища, тоже с четырехклассным курсом обучения, программы которых должны были составлять законченное целое и соответствовать младшим классам средних учебных заведений. Наконец, высшую ступень представляли собою последние классы гимназий и реальных училищ с трех-четырехлетним курсом (вопрос о продолжительности этой ступени не был решен окончательно), открывавшие доступ в высш. учебн. азведения и разделявшиеся на два типа — гуманитарный с латинским языком и реальный (см. прилагаемую схему). Положение 1918 года установило, как мы видели выше, две ступени школы: 1-ую

---

*) Там-же, статья «Школа в России».

**) Срв. ст. *Я. Ряппо* в № 2 «Путь Просвещения» за 1924 г.

с пятилетним курсом обучения и 2-ую с четырехлетним*). При этом, в виду провозглашенной обязательности обеих, первая мыслилась не как самостоятельное целое, а как подготовительная ступень ко второй. Но жизнь оказалась сильнее этого проэкта: в девятилетнюю единую школу легко могли быть превращены, путем понижения уровня преподавания, гимназии и реальные училища, имевшие без приготовительного 7—8 классов. Высшие же начальные училища, имевшие 8 классов, с трудом могли развернуться в девятилетнюю школу, как не могли в пятилетнюю первую ступень развернуться начальные училища, только что приблизившиеся к четырехклассной школе. Сохранив старый фасад двух ступеней, Устав 1923 года уже признает это фактическое состояние школы, проводя в скрытом виде опять трехступенное деление. Согласно ему, единая трудовая школа делится на две ступени: первую с четырехлетним курсом и вторую с пятилетним, при чем вторая ступень делится на законченные в себе «концентры» — первый (три года обучения) и второй (два года). «Первый концентр 2-ой ступени рассчитан на возраст 15—17 лет включительно и имеет целью дать навыки и знания, позволяющие подростку более или менее ориентироваться в явлениях природы и социальной жизни и разумно организовать свою жизнь и труд». «Второй концентр делится на два года, рассчитан на возраст 16—17 лет и предназначен для тех из учащихся, у которых выявился определенный интерес и стремление более углубленно изучить какую-нибудь определенную отрасль знания»**).

Действительность пошла еще дальше в направлении разделения единой трудовой школы, и в настоящее время можно говорить не только о трех ступенях советской школы, но почти что о трех ее типах (см. таблицу). К первому из них относится т. н. «*четырехлетка*», или «массовка» (бывш. начальное училище). Проэкт всеобщего обучения Укр. Наркомпроса имеет в виду ее именно сделать общедоступной и обязательной: она соответствует 1-ой ступени формального Устава. Второй тип составляет т. н. «семилетка» — «массовая школа городского населения» (б. высш. нач. училища), представляющая собою законченное, приготавливающее к жизни целое и открывающая доступ в «техникумы», новый тип учебного заведения (с трех-

---

*) Срв. статью *Н. Гонца* в № 4 «Р. Шк. за руб.».

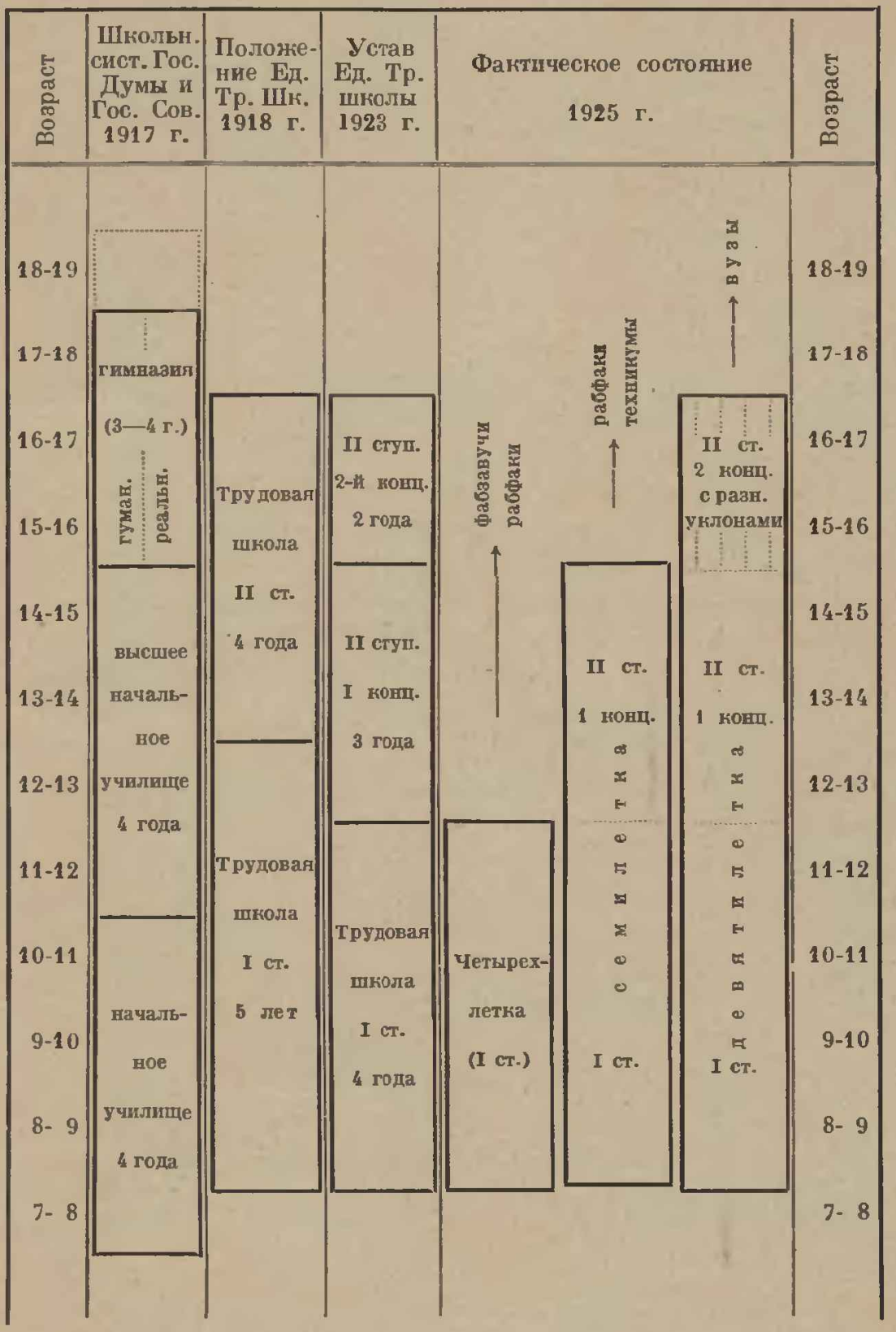
**) Срв. статью *А. Бема* в № 9 «Р. Шк. за руб.»

летним курсом) — средний между средней и высшей школой. К этому типу относятся также и т. н. «фабзавучи» (3—4 летние школы фабр. заводск. ученичества), обслуживающие подростков, работающих на фабриках и заводах (нечто подобное западным «дополнительным школам», только с бóльшим числом учебных часов). Школы эти соответствуют 1-ой ступени + 1-ый концентр 2-ой ступени Устава. Наконец, третий тип составляют т. наз. «девятилетки» — «школы для избранных учащихся» (б. средн. уч. заведения), открывающие доступ в высшие учебные заведения. Формально (по Уставу 1923 г.) это: 1-ая + 2-ая ступени. Фактически же имеющиеся данные заставляют предполагать, что низшие 4 класса этой школы (образованные из младших классов средне-учебных заведений) большей частью значительно выше по своему уровню сельской «четырехлетки», с которой они формально совпадают. Девятилетней школе соответствуют также и «рабфаки», преследующие ту же задачу. В последнее время все более замечается стремление сделать эти школы приспособленными к жизни, приспособить их к подготовке среднего технического персонала служащих и в связи с этим установить несколько типов — фуркаций 2-го концентра («уклонов»). Так Луначарский на упомянутом Московском Съезде указал на имеющийся в настоящее время проэкт придать «девятилетке», до сих пор фактически готовившей в в. у. завед., самостоятельное значение и, в виду необходимости подготовки специалистов-исполнителей, установить несколько «уклонов»— вместо прежде «единого» 2-го концентра*) (срв. прилагаемую таблицу на страницах 239—240).

Таким образом совместное действие жизни, сопротивлявшейся первоначальной анархо-коммунистической утопии, и нэп'овской идеологии, требующей от школы не только воспитания коммунистической смены, но и слуг «государственного капитализма», возвращает единую трудовую школу в существенном на путь единой школы «буржуазных» стран, намечавшийся и в России в предреволюционное время. Одинаковая по своему внешнему строению и вместе с тем вполне индивидуальная по своему содержанию, единая школа Положения 1918 года уступает место не только в действительности, но и в теории трем основным типам школ (четырехлетка в деревнях и семи-

*) На Украйне это уже сделано в виде базирующейся на семилетке «профтехнической» (двухлетней) школы.

Таблица 1-я.



летка в городах; семилетка + техникум или девятилетка; девятилетка + высш. учебн. заведение), соответсвенно готовящим простых исполнителей, специалистов-руководителей работ

ТАБЛИЦА 2 (Срв. Бюллетень Ц. Ст. Упр. № 92, стр 5 и 17).

Категории учреждений	1923 г.		1924 г.		Результаты изменения: (приб. +; убыло −)			
					В абсол. числах		В % к 1923 г.	
	Учрежд.	Уч—ся	Учрежд.	Учащ—ся	Учрежд.	Уч—ся	Учрежд.	Уч—ся
1. Дошкольные учреждения	1.363	66.400	1.109	52.767	−254	−13.633	−18,6	−20,5
2. Школы первой ступени	64.078	4.657.890	67.473	4.950.147	+3.395	+292.257	+5,3	+6,3
3. Семилетние школы	17.609	1.660.156	16.910	1.882.113	−699	+221.957	−4,0	+13,4
4. Школы II ступени	1.685	317.117	1.401	307.654	−284	−9.463	−16,9	−3,0
5. Девятилетние школы	630	265.246	814	400.696	+184	+135.450	+29,2	+51,1
6. Школы-коммуны, клубы, колонии.....	230	16.583	339	29.832	+109	+13.249	+47,4	+79,9
7. Детские дома	7.063	412.046	4.605	317.854	−2.458	−94.192	−34,8	−22,9
Итого	92.658	7.395.438	92.651	7.941.063	−7	+545.625	−0,01	+7,4

В пояснение таблицы прибавим, что Украинская С. С. Р. показала *все* школы как семилетние (16.680 с 1.454.496 уч. в 1923 г. и 15.582 школы с 1.558.200 уч. в 1924 г.), несмотря на то, то фактически в эту цифру входят самые различные школы. Если это принять во внимание, то рост семилетней школы еще более очевиден: по Р.С.Ф.С.Р. в 1923 г. 857 школ с 184.684 уч., в 1924 г. 1.176 школ с 284.582 уч., по Белорусской С. С. Р. в 1923 г. 72 шк. с 20.976 уч., в 1924 г. 152 шк. с 39.321 уч. Рост школ-коммун и т. д. редактор Бюллетеня объясняет частичным переводом в эту категорию ликвидированных дет. домов.

и специалистов-организаторов*). Читая в писаниях советских педагогов (особенно украинцев, срв. «Путь Просвещения» 1924 года, № 10, стр. 65), как это, в свое время В. Рейном развитое, типично «буржуазное» деление на «ausführende, bestimmende u. schöpferische Arbeit» выдается за последнее достижение коммунистической педагогики**), воочию видишь, как потребности государственного капитализма все более и более определяют собою общее строение советской школы, преодолевая даже вторую ее задачу — «внедрение коммунизма в головы учащихся», отражающуюся преимущественно на учебных планах и программах, а также на пионерском движении. «Единой» школой советская школа ныне может быть названа лишь постольку, поскольку в ней обеспечивается переход учащихся из низшего типа школы в высший, — только в отличие от европейских демократий, где (как например в Англии с ее системой многочисленных общественных и государственных стипендий) переход этот в настоящее время обусловливается исключительно способностями учащегося, он в советской школе носит характер классовой (партийной) привилегии. Другое существенное отличие заключается в меньшей продолжительности всех трех различенных выше типов образования: тогда как на Западе всеобщее народное образование обнимает 10—12 лет обучения (8—9 лет начальной школы + 2—3 года «дополнительной» школы), среднее образование — 12—13 лет (8—9 классов начальной школы + 3—4 класса профессиональной или средней школы), высшее — 15—18 лет (+ еще 3—5 лет высшего учебного заведения), в советской России мы имеем соответственно 4—7 лет (четырехлетка или семилетка), 9—10 лет (семилетка + техникум или девятилетка), 12—13 лет (девятилетка + 3—4 года высш. учебн. заведен.), и при том только в качестве еще отдаленного идеала.

С. Гессен.

---

*) В связи с этим стоит последовательное сокращение числа самостоятельных школ 2-ой ступени (только 5—9 классы), в незначительном числе учрежденных в духе Положения 1918 года, и быстрый рост «семилетки», становящейся основным типом советской средней школы (срв. таблицу 2).

**) «Нам нужны в государственном строительстве массы квалифицированных сознательных рабочих... Это низшее образование. Нам нужны техники-специалисты высшей квалификации... Это высшее образование. Нам нужны организаторы высшей квалификации... это специальное научное образование». № 10, Стр. 60. — Срв. цит. выше статью *Н. Ганца* в № 8 «Р. Ш. за р.»

Советская школа и комплексное преподавание*).

Мне представляется, что одной их главнейших задач, стоящих перед педагогом-теоретиком сейчас, это внимательное изучение теории и живой действительности школы в России. Как во всяком государстве, здесь на лицо разрыв между планами и целями, которые себе ставит государство в своей школьной политике, и стремлениями и целями свободной педагогической мысли. Не следует, к чему особенно склонны иностранцы, поддаваться иллюзии, что в Росии власть в своей просветительной политике якобы революционна, что она несет прогрессивные педагогические идеи, а жизнь разбивает ее планы, и в частности виной крушения этих планов является будто-бы косность учительской среды. Я постараюсь на одном только частном примере показать, что это вовсе не так. Однако, чтобы быть правильно понятым, я должен наметить три периода в развитии школьной политики Советской власти.

Первый период — его можно условно назвать *анархическим*. Власть, слишком поглощенная непосредственной борьбой за свое существование, предоставила дело просвещения нескольким горячим, но не всегда умным головам, которые решили в порядке революционном сразу насадить в России самое последнее из того, что считалось прогрессивным в западной педагогике. Это период, когда педагогическая утопия пыталась утвердиться на земле. Открылся он знаменитой декларацией 1918 г. об единой трудовой школе. Официальная власть в лице Наркомпроса Луначарского объявила эту утопию своей программой и пыталась насильственно вклинить ее в жизнь. Самым поразительным во всем этом было то, что педагогическая теория стояла в явном и очевидном противоречии с мировоззрением коммунизма, что в конечном счете она была проникнута идеализмом, а никак не материализмом. Но этот идеализм теории единой трудовой школы, как часто бывает, обнаружил в своем приложении к жизни большую жесткость и черствость. Всем хорошо еще памятен этот первый период советской школы. Если

*) Доклад 2-му Съезду деятелей средней и низшей русской школы заграницей.

тогда не произошло еще полного крушения, то только благодаря русскому педагогу, который, после краткого периода борьбы с властью в столицах, вернулся к работе и стремился в ужасной обстановке разрухи и голода сочетать лучшие достижения русской педагогической мысли с реальною действительностью.

Затем, когда картина разрушения школы стала уже слишком ясна, появился своего рода «школьный нэп». Наркомпрос вдруг заговорил трезвым языком «от реальной обстановки». Казалось, наступило отрезвление. Научно-педагогическая секция Гуса, например, писала в 1921 г., конечно ссылаясь на «империалистическую и гражданскую войну», которые «создали массу тормазов в деле развития народного просвещения»: «В области школьного строительства» — признается власть,... «до сих пор еще нет возможности осуществить ни всеобщего обучения, ни содержания детей на счет государства, ни единой и трудовой коммунистической школы. У нас недостаточно школ 1-ой ступени и очень мало школ 2-й ступени. У нас недостаточно учителей, особенно подготовленных к проведению трудовой школы; методы обучения часто применяются старые; материальные предпосылки школы и снабжение школы пособиями нищенские, наконец, специализация обучения вынуждена начинаться преждевременно». Раздался совершенно неожиданно для власти, в значительной мере самой виновной в разрушении школы, призыв к трезвости и разумности. «Предстоящий учебный год (1921—22) Наркомпрос должен употребить на самую интенсивную работу по выработке совершенно конкретной и осуществимой организации и учебного плана единой трудовой школы, как городской, так и сельской, и на создание соответствующей педагогической и учебной литературы. Надо трезво и правдиво сказать, что в предстоящем учебном году, за отсутствием материально-организованных предпосылок и вследствие отсутствия подготовленных учителей и пособий, несвоевременно подвергать учебный план школы резкой ломке и непроизводительно тревожить налаживающуюся местами школьную работу, и прямо вредно создавать спешно выработанные учебные планы и предлагать столь же спешно без учета реальных условий новые проэкты организации единой школы»*).

*) Тезисы к докладу Съезда губернских ОНО о выработанных программах для единой трудовой школы 1 и 2 ступени. — Прогр. для I и II ступ. семил. ед. труд. шк. Москва, Госиздат. 1921, стр. 353.

Началось отступление — была сдана прежде всего «единая» школа, сохранившаяся только по имени. Я не буду здесь останавливаться на эволюции системы народного образования в Советской России. Достаточно сказать, что в настоящее время говорить о системе единого образования уже не приходится. «Мы от лозунгов 1918 г. единой школы», говорит, напр. М. Николаевский, «на практике перешли к бесконечному разнообразию «уклонов» общеобразовательной школы, с одной стороны, и к целому калейдоскопу техникумов — с другой»*).

Была сдана и «трудовая» школа в прежнем ее понимании. В докладе С. И. Гессена это хорошо иллюстрировано признанием самого Покровского. О провале идеи трудовой школы не принято в советской печати говорить, но принимается это сейчас уже как нечто общепризнанное. То, что Н. К. Крупская теперь проводит под наименованием трудового принципа, ничего общего, конечно, с прежним не имеет. Это есть установка учебного плана на определенную идею, совместимую в конце концов и с пассивной школой старого типа. Это ясно и из слов самой Н. К. Крупской, выдвигающей на первое место образовательный характер школы. «Ориентировка на трудовую деятельность людей, изучение под этим углом зрения связей и взаимоотношений между человеком и природой, индивидуума с обществом, экономикой, политикой и культурой, настоящим и прошлым придает содержанию преподавания общеобразовательный, политехнический характер»**).

И в этот второй период школьной политики, период школьного нэпа, на помощь делу просвещения пришли вновь русские учителя. Именно они, в условиях полной нищеты и разрушения, спасли школу от окончательного развала. Именно в этот период были усилиями педагогов-методистов выработаны программы школы, может быть самое ценное, что останется после периода советской школы на будущее. В это время оживилась снова методическая и школьная работа и, казалось, намечался какой то просвет в жизни русской школы. Но так только казалось. Наступил третий период, в котором мы и сейчас находимся — период «коммунистический». Власть спохватилась, она почувствовала, что школа уходит из под сферы ее влияния, и решила сделать последнюю попытку подчинить просвещение

*) Сборн. «Комплексное преподавание», стр. 11.

**) На пути к новой школе» 1923 г. № 9.

своим целям. Сдав легко «единую» и «трудовую» школу, она не хотела отказаться от школы «коммунистической». Ибо в конце концов только последнее и было для нее важно. И вот начинается идеологическая перестройка. На первое место выдвигается принцип «*классовой школы*». Этому принципу очень своеобразно подчиняются и понятие «единой» школы и понятие «трудовой» школы.

В программе РКП(б) задачи школы определены следующим образом: «В период диктатуры пролетариата, т. е. в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм». И вслед за тем по какой то непонятной логике в связь с таким классовым определением ставится требование *единой* трудовой школы. Требование *единой* школы вытекало из идеалистического положения о *равноправности* всех детей на образование, и тем самым оно находится в резком противоречии с идеологией классовой школы. Это противоречие такие коммунисты в педагогике, как А. П. Пинкевич, пытаются очень неумело затушевать чисто словесной эквилибристикой. Последний в своей «Педагогике» между прочим говорит:... «по своему внутреннему содержанию наша школа по крайней мере в задании, в идеале — школа коммунистическая, но никому не возбранен доступ в нее; лишь в школы высшие, которых у нас мало, мы временно стремимся принять преимущественно крестьян и рабочих. В этом сказывается наш классовый избирательный принцип. Но если прикинуть, какой процент в населении С.С.С.Р. составляют трудящиеся — крестьяне и рабочие, то окажется, что доступ в высшие и некоторые специальные школы затруднен лишь самое большее пяти процентам, да и то только затруднен, но не закрыт, как это бывает там, где системы единой школы не существует»*). Вряд-ли А. П. Пинкевич так невинен в научном мышлении, чтобы не понимать, что «затруднение» доступа по классовому признаку в высшую школу внутренне разрушает всю систему единого образования. Что он умеет делать надлежащие выводы из требования классовой школы свидетельствует

*) А. П. Пинкевич. Педагогика. Т. II. М. 1925 стр. 40.

хотя бы следующее замечательное место его книги: «В свое время монархический режим старательно ограждал высшие и средние школы от «черни». Может быть следовало бы в эпоху пролетарской диктатуры поставить вопрос о совместном обучении детей пролетариата и буржуазии»*). Куда последовательнее в этом вопросе деятели Украинского Наркомпроса, просто упразднившие единую школу, как несовместную с классовым характером просвещения. Правда, они заодно упразднили и высшую школу, как «питомник буржуазии», но в этом была также своя последовательность.

Этот классовый характер образования совершенно обнаженно выдвигают на первое место уже не педагоги, а политическое начальство. Зиновьев на Съезде учителей Петербургской губ. с особой настойчивостью подчеркивал эту мысль. «Мы и сейчас ни в какой мере не собираемся прятать голову под крыло и говорим прямо и определенно: да, наша школа есть классовая школа... Школа у нас не может не быть классовой, пока существует класс. Все дело в том, что она раньше служила помещику, царю, буржуазии, теперь она должна начать служить широким массам трудящихся, рабочему классу, крестьянству». Для него общее образование ценно только постольку, поскольку оно воспитывает коммунистов: «мы добьемся того, чтобы все подрастающее поколение поступало в идейную обработку к рабочему классу и крестьянству»**).

Классовому характеру школы теперь подчиняется и «трудовой» принцип. Теоретиков классовой школы мало интересует проблема трудовой школы, как школы активной. Трудовая школа важна лишь постольку, поскольку она приобщает детей к идеологии рабочего класса. Вот как определяет трудовую школу напр. В. Н. Шульгин в книге «Основные вопросы социального воспитания». «Это—школа, воспитывающая борца за идеалы рабочего класса, строителей коммунистического общества, она вся сверху до низу пропитана поэтому современностью, она организуется ребятами при помощи руководителей на основе труда, она вызвана к жизни ходом экономического развития, эта школа — рабочая школа, она — показатель того, что буржуазное общество умирает, что на смену ему идет класс-строитель, что его цели—ее цели; их осуществляет она»***). Школу

*) Ib., стр. 19.

**) Правда, 24. IV. 1924, № 94.

***) Цитирую по Пинкевичу, II, стр. 96.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 247 - 266

SYSTEM KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

решено было подтянуть, и эту роль взяла на себя Н. К. Крупская. На ней лежала неблагодарная задача: так теоретически перестроиться, чтобы *привести в соответствие требование партийной программы и педагогическую теорию советского просвещения*. И вот тут-то на помощь пришла теория комплексного преподавания. За нее ухватились, как за спасательный круг, чтобы еще раз выплыть на поверхность педагогической мысли, а не очутиться просто вне ее.

Очень ярко эту связь увлечения «комплексностью» с крушением трудовой школы выявил А. Ф. Музыченко в своей статье «Проблема комплексности в Германии и у нас»*). А. Ф. Музыченко говорит здесь: «хронологически увлечение комплексностью действительно совпало с периодом установления трудовой школы «переходного времени». Это тоже характерно и указывает на жизненность комплексности, которая и появилась в момент болезненного напряжения школы, *как полезное приспособление, оказавшее ей спасительную услугу*. В самом деле, *по многим причинам мы не могли так организовать школы, как того хотели в первый момент революции, т.е. чтобы итти от производства, от труда — к знанию, науке, к предметам преподавания*. И вот работнику школы дается как бы льгота, а в сущности — новый фазис — той же трудовой школы: если нельзя от производства, от труда итти к знанию, так надо расширить узкий отправной ход и пойти от конкретной действительности, от «кусков жизни» (частью которых будет иногда и труд), от бытия к книге, к предметам преподавания, к знанию, к идее, а не наоборот — не от книги, от предметов преподавания, от идеи к действительности, жизни, бытию, как это было в старой школе»**). Таким образом, официальное увлечение «комплексностью» преподавания лежит не столько в ее педагогической стороне, сколько в возможности политического его использования.

Педагогическая проблема комплексного, или лучше синтетического, преподавания очень стара и в мою задачу не входит сейчас на ней останавливаться***). Что касается термина «ком-

---

*) «Путь просвещения», № 4—5 (24—25). Харьков. 1924, стр. 68—106.

**) Op. cit., стр. 45. Подчеркнуто мною. *А. Б.*

***) Исхожу из определения К. Н. Соколова «Проблема комплексности в преподавании — это проблема объединения наук, как предметов школьного обучения, между собою и установления связи между вопросами обучения и воспитания в школе». К. Н. Соколов. «Метод комплексного преподавания. Изд. 3-ье. М. 1924, стр. 149.

плексного» метода, то он в современном его применении в России до того расплывчат и неопределенен, что автор книги о комплексном преподавании напр. предпочитает вовсе от него отказаться. Для нас важно то понимание комплексного метода, которое ему придает официальная власть. Из этого понимания я и буду исходить в дальнейшем.

В известном методическом письме о комплексном преподавании Научно-педагогической секции Гус'а говорится: «Комплексный метод не противопоставляется тем методам, которые мы привыкли считать методами преподавания или обучения. Комплексный метод есть главным образом метод установления объектов, подлежащих изучению, и метод расположения изучаемого материала, метод, требующий согласования и синтеза изучаемых явлений». И далее находим следующее определение комплекса: «Под комплексом следует понимать конкретную сложность явлений, взятых из действительности и *объединенных вокруг определенной центральной темы или идеи*. Понятие о комплексности в преподавании включает в себя связывание, соединение, объединение, но не ограничивается этим»... Под связыванием «Письмо» понимает не связывание учебных предметов, а «связывание явлений, действительно встречающихся в жизни», изучение этих явлений в их сложности, во взаимодействии, во взаимных соотношениях — вот задача комплексного метода.

К. Н. Соколов прекрасно показал, что это определение комплексности столь же неопределенно и неотчетливо, как и ряд других определений. Но есть в нем одна особенность, которая делает удобным комплексный метод для использования школы в целях государства. Эта особенность в том: что *воздействие идеологии государственной власти вторгается в живую ткань школьного преподавания, в учебный план школы*. Идея, положенная в основу школы, определяет в конечном счете собою подбор предметов в учебном плане и место каждого предмета. При составлении новых программ Гус'а, которые должны были отразить полностью партийную идеологию, в основу была положена совершенно определенная *цель воспитания*, которая и определила собою учебный план. Идеал воспитания по новым программам — «*изучение производительного труда и его организация*». «В основу новой программы, говорится в методической записке к ней, положен труд. Личный и коллективний труд ребенка в семье и школе, труд ближайших его соседей дает тот материал,

исходя из которого идут школьные образовательные процессы, расширяется горизонт ребенка, познается природа и общество, даются первые организационные, счетные, измерительные, графические навыки; труд, наконец, вызывает и потребность в грамоте».

Вот при такой «целевой установке» школы, совпадающей с официальной идеологией, комплексное преподавание дает удобную формулу проведения этой идеологии в самый учебный план. Именно эта теоретическая возможность строить комплексность преподавания на любой целевой установке привлекла внимание педагогов-коммунистов к этому «буржуазному» изобретению педагогической мысли. Насколько этот узко-классовый подход к задачам школы становится сейчас главенствующим, видно из той характеристики идеальной советской школы, которую дает ей Пинкевич. «Изучение трудовой деятельности человека и ее организации, подход к труду с точки зрения коммуниста-строителя современного (в период пролетарской диктатуры) общества, классово-пролетарский анализ современности, создание подлинно-трудовой обстановки школьной работы, теснейшая связь с производством не в теории только, но и на практике, связь с трудящимися, «вживание» в их быт и психику — главнейшие моменты коммунистической (социалистической) школы переходного периода»*).

При построении новых программ ясно сказалось это стремление приспособить *комплексное преподавание* к коммунистической идеологии. Вся схема программы пронизана этой тенденцией. Руководящая идея, положенная в основу программы— *идея человеческого труда*, конечно в его узко-марксистском понимании. Весь материал обучения разбивается на три рубрики: «природа», «труд», «общество». Вокруг этих трех осей группируется весь учебный материал. Основная тенденция схемы — привить ребенку с самого младшего возраста классовое понимание. Уже в схеме занятий 1-ой ступени на третий год обучения основная тема: «*общее представление о Р.С.Ф.С.Р. и капитализме*», а на четвертый год: «*международное положение Р.С.Ф.СР и ее основные задачи*». Для 1 года II ступ. (5 год) из всего исторического материала выдвигается наприм. изучение одного крепостного права, так как на «этой теме легко показать деление на классы, классовую психологию и идеологию, особенно

*) Op. cit., стр. 97.

легко показать роль государства, как организации классового господства»*).

Конечно, схема проникнута интернациональным идеалом воспитания, и в ней не находит себе места ни русская история, как процесс государственного роста, ни родной язык, ни русская литература. Язык отнесен только к «навыкам», впрочем, как и математика. Преподавание литературы предлагается «связать с обществоведением, с изучением классовой психологии». Это отношение к национальным предметам или темам диктуется несомненно целью воспитания, которую себе ставит власть. Один из наиболее признанных теоретиков коммунистической педагогики, В. Н. Шульгин в статье, получившей одобрение Н. К. Крупской, пишет: «Можем-ли мы воспитывать гражданина данного государства, можем-ли мы осуществить у нас тот же самый идеал, который осуществляет Германия и Франция? Нет, у нас не может быть такого вопроса. Р.С.Ф.С.Р. не есть та законченная государственная форма, которая может считаться идеалом. *РСФСР — это только орудие в руках рабочего класса, и мы должны подготовить человека, который будет осуществлять идеал рабочего класса.. Мы подготовляем не гражданина, но борца за осуществление идеалов рабочего класса, а он не умещается в национальные рамки, в рамки государства.* Наоборот, осуществление идеала рабочего класса есть уничтожение государства, уничтожение классов»**). Как вы видите, дело идет вовсе не о комплексном методе, а о главном для нынешней власти — подчинить школу своим целям. Школа должна осуществить ту цель, которую ей ставит государство: «если школа не выполняет заданий государственной власти, она выполняет задания ее врагов» — из этого положения прежде всего исходят педагоги-коммунисты. На первое место ставится задача создать классовую школу во что бы то ни стало, а чисто педагогические проблемы играют служебную роль.

Однако, даже в русских условиях свободная педагогическая мысль не дает себя так легко заковать в узкие рамки партийной идеологии. Русские педагоги и на этот раз выходят победителями в борьбе с официальной идеологией, насильственно преподаваемой начальством. Объявив идею комплексности

---

*) См. подробнее в моей статье: «Планы новой реформы советской школы второй ступени». Русск. Шк. за рубеж., № 9, стр. 37—50.

**) «О целях школы». — На путях к новой школе 1923. № 2(5), стр. 14. Подчеркнуто мною. *А. Б.*

преподавания своей, коммунисты-педагоги сделали точно также, как и их партийные товарищи в ряде других случаев: захватили не по праву им принадлежащее. Поспешили наклеить ярлык на ворованный товар, думая, что этим утверждается право собственности.

Совершенно прав А. Ф. Музыченко, когда не только связывает историю комплексного преподавания с педагогическими идеями Запада, но и с традидией русской педагогической мысли. «Педагогическая потребность, приближающаяся к идее комплексности, выросла у нас самостоятельно. Корни ее кроются в той практике «предметного обучения» и «предметных уроков», которую мы видим еще у Корфа, Бунакова, затем Вахтерова»*). Опираясь с одной стороны на лучшие традиции русской педагогики, с другой — на достижения западных теоретиков и практиков, синтетическое преподавание в разных формах имело все основания утвердиться в русской школьной практике. Особенно близка была русской педагогике идея синтезирования преподавания вокруг определенных тем в связи с сезонным распределением всего материала.

Совершенно независимо от «официальной» «трудовой» комплексности шла работа по углублению и уточнению синтетического преподавания в нескольких направлениях. Укажу только, так как не имею возможности подробнее здесь на этом остановиться, на чрезвычайно ценном достижении кружка бывших московских городских учительниц во главе с Н. И. Поповой. Она в построении учебного плана исходит из концентрации всего преподавания вокруг изучения природы: «Детская жизнь», говорит Н. И. Попова, «тесно сливается с жизнью природы». «Жизнь природы, особенно животных, и сезонные наблюдения должны занимать первое место в работе классов. Метод преподавания — тематический. Здесь нет ботаники, зоологии, минералогии, географии. Здесь все слито в особое стройное целое, имеющее корни в жизни детей. Лес целиком, все, что он дает доступного и интересного для детей данного возраста, тоже— поле, болото, река, ручей, огород, сад, железная дорога, каменный уголь, какая-нибудь фабрика, мастерская. При разработке темы в нее войдут все элементы знания, доступные детям в данный момент»**). Легко заметить, как все это близко к ходу мы-

*) «Четыре года преподавания в начальной школе» (М. 1919) и Н. И. Попова «Школа жизни» (М. 1922).

**) «Путь просвещения». 1924, № 4—5, стр. 94.

слей русского педагога начальной школы, строившего и раньше работу в этом направлении.

Очень ценна и другая струя в новой педагогической практике — тоже намечавшаяся еще до революции — концентрирование учебного материала вокруг «родиноведения». Изучение окружающей жизни, постепенное расширение и углубление этого изучения до охвата всей сложности государства-родины — вот задача родиноведения. И тут мы имеем свою традицию в идеях Лесгафта. В связи с этой педагогической струей находится рост «краеведческого» движения, которое может сыграть еще большую роль в жизни нашей школы.

Третья линия, по которой идет педагогическая мысль — это течение, идеологически связанное с так называемой «свободной школой». Его наиболее ярким и талантливым представителем является С. Т. Шацкий. Он совершенно отрицает возможность постановки цели воспитания и образования. «Огромная задача государства состоит не в том, чтобы отливать в готовые формы нужных ему для соответственных функций людей, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст, есть наилучший способ подготовки себя рядом незаметных переходов к той форме жизненной деятельности, которая свойственна уже сложившемуся человеку. В этом и только в этом главная задача государства в деле воспитания»*).

Для Шацкого исходным моментом является школьный мир ребенка, как члена известной социальной ячейки. Всякая группа детей, работающая в классе, или живущая в детском доме, есть уже некоторое детское сообщество, которое руководится какими-то ему самому неясными законами. Задача руководителя — направлять и помогать детям организованно, т.е. наиболее целесообразно жить. Большое значение в учении Шацкого приобретает среда как самих детей, так и окружающей жизни. «Во взаимодействии организованной детской группы со средой, в преодолении косных ее влияний и в цели — преображении среды в направлении поднятия ее до уровня своей школьной жизни — задача школы-колонии.» — Программы должны строиться не по предметам, а по деятельностям детей. Программы тоже имеют тематический характер, но темы не являются учебным мате-

*) «Школа для детей или дети для школы». На путях к новой школе. 1922, № 1.

риалом, а организованно прорабатываются трудовой колонией. Повторяю, я не хочу останавливаться на формах выявления свободной педагогической мысли в России. Мне хотелось только показать, как далеки эти формы от классовой официальной идеологии. Разрыв здесь полнейший. На одной стороне несколько педагогов-коммунистов и десятки законо-послушных или угождающих чиновников от просвещения, на другой — вся масса русского учительства. Мы знаем с каким жаром ухватились русские учителя за возможность теоретически ознакомиться с новыми методами преподавания, воспользовавшись так наз. «переподготовкой». Власть в этом явлении склонна усматривать успех своей программы. Но жизнь прошла мимо власти и на пользу педагогу. На этих курсах переподготовки жадно впитывали все, что знакомило с подлинно-педагогическими идеями, а коммунистическая приправа пропускалась мимо ушей. Фактически руководящая роль, конечно, здесь не могла быть в руках немногочисленных и необразованных коммунистов-чиновников. Руководили настоящие педагоги, и делалось настоящее живое педагогическое дело. Приведу подтверждение — обрывки из письма одного педагога: «Вы, вероятно, слыхали о плане, составленном ГУС-ом, по которому все преподавание должно концентрироваться вокруг трех идей. Хотя план разработан и неудачно, ибо все вертится вокруг коммунизма, должен сказать, что идея комплексного преподавания захватила нас совершенно. Но мы, конечно, проводим ее по-своему и вычеркиваем все неподходящее из плана. Зимой 1923—24 г. у нас в Ленинграде были устроены курсы комплексного преподавания, которые были пройдены всеми учителями в две смены, каждая проработала по три месяца. И лектора и мы работали очень усердно, скажу с энтузиазмом, и результат тот, что никто из нас не желает вернуться к старому... Так как с этого учебного года все школы I ступени должны перейти на комплексное преподавание, то по уездам были организованы шестинедельные курсы для сельских учителей. Те же лектора, которые преподавали нам, — группами выехали по уездам соседних губерний. В N-ом уезде, как мне рассказывал один лектор, они работали очень интенсивно, учителя были захвачены новой идеей и отдавали по 10 часов в день своего отдыха без ропота... Должен сказать, что лектора преподавали совершенно независимо и вкладывали в официальную программу свои мысли и свое содержание, далекое от натаскивания в коммунистической азбуке. Было произведено, по

молчаливому соглашению, как бы разделение труда: все предметы были предоставлены настоящим педагогам, некоммунистам, которые разработали все программы самостоятельно без вмешательства коммунистов. Коммунистическая азбука, советская конституция и т. п. предметы, напротив, были сосредоточены в руках коммунистов и преподавались в отдельные часы вне связи с отдельным курсом. Как видите, мы здесь в России умеем выделять здоровое зерно от облекающей его коммунистической оболочки и из коммунистического законодательства выбираем то, что соответствует современным педагогическим течениям. Конечно, не всегда и не везде это возможно, но все же жизнь берет свое и никакому правительству, даже советскому, не задушить ее здоровые ростки»*).

Вот это совершенно отчетливое *противопоставление свободной педагогической мысли давлению государственной власти* в области просвещения является наиболее характерной чертой в педагогической жизни советской России. Никогда еще не было такой пропасти между целями официальной школы и педагогическими идеалами учительства, и никогда власть так грубо не проводила свои цели в жизнь. Но уже сейчас можно считать совершенно определенно, что русскую школу не удастся сделать простой служанкой большевицких целей. Как ни трудна борьба в условиях полнейшего бесправия, но победит не власть, а свободная педагогическая мысль.

Запад не видит, не хочет видеть, что по самому существу своему в Советской России проводится реакционнейшая просветительная политика, что только для заграничного вывоза остались этикетки прогрессивных педагогических идей. Наша задача здесь вскрыть этот обман, показать с каким трудом в современной России приходится бороться за свободную школу. Надо приучить западного педагога, не знающего нашей внутренней жизни, отделять достижения русской педагогической мысли и практики от губительной для просвещения политики советской власти. И эта задача лежит прежде всего на нас-педагогах. Именно нам, для кого на первом месте стоят дети и их судьба, должны поверить, что не политические разногласия, а святая тревога за будущее русских детей заставляет нас заклеймить преступную идею медленного отравления детского организма ядом классовой ненависти и вражды человека к человеку.

А. Бем.

---

*) «Русская школа за рубежом» № 12, стр. 125—126.

Очерк политики начального образования в Советской России*).

Если в первые годы эмиграции было весьма распространено среди нас непоколебимое убеждение в том, что современная Россия представляет собою «заколоченный гроб», в котором нет никаких признаков настоящей жизни, то в данный момент, на 5-том году нашего пребывания за рубежом, такое убеждение не может иметь разумного оправдания. Для того, кто внимательно следит за оффициальной советской прессой, складывается иное убеждение, вырисовывается иная картина: под покровом коммунистического тумана происходит напряженнейшая работа всех живых сил страны, которая находит свое отражение и в литературе, и в хозяйственной деятельности мужика, и в его жажде подлинного знания. Поэтому для нас, сторонних наблюдателей этого жизненного процесса, совершающегося в России, возникает задача внимательного и углубленного изучения этого процесса в современной России. Если важность и неотложность научного изучения экономических процессов в Советской России уже в достаточной мере осознана, и для этой цели существуют особые русские и иностранные научные кабинеты и институты, то вопросы народного образования в России являются пока только предметом антинаучного, отрывочного освещения с партийно-политической и публицистической точек зрения. Указывая на важность и неотложность научного, систематического изучения народного образования в России, особенно тех вопросов, которые относятся к так называемой политике образования, мы отнюдь не думаем, что они могут рассматриваться вне связи с общими политическими вопросами. Однако, разница между партийно-политическим и публицистическим освещением, с одной стороны, и научно-педагогическим изучением, с другой, заключается в том, что вопросы политики образования, находясь в связи с общими социальными и политическими задачами, получают при научном изучении свое обоснование не в этих

*) Доклад на 2-м Съезде деятелей зарубежной школы.

задачах и целях, а в самой идее образования. Поэтому нельзя не пожелать, чтобы и вопросы политики народного образования, которые являются залогом действительного, а не только мнимого — путем перекраски в иной партийный цвет— возрождения России, сделались бы предметом научного исследования.

При изучении современной советской школы мы обладаем довольно отрывочными сведениями, кроме оффициальных отчетов Наркомпроса. Некоторые сведения о советской школе можно почерпнуть из специальных исследований об общем культурном состоянии различных районов С. С. С. Р. Из работ такого рода можно указать на книжку заместителя нар. комиссара рабоче-крестьянской инспекции С. Е. Чуцкаева и нар. комиссара внутренних дел А. Г. Белобородова, посвященную «Волисполкомам и сельсоветам». В этой книжке, содержащей результаты обследования нескольких десятков волостей, суммируется некоторый статистический материал, касающийся сельской школы. Некоторые данные о положении сельской школы имеются в обзорах Яковлева «Наша деревня», «Новое в старом и старое в новом» Большакова и ряда других. Необходимо отметить, что большинство таких обзоров принадлежит перу ответственных коммунистических работников. Отчеты краткие и очень неполные о положении образования в различных районах С. С. С. Р. печатаются в журнале «Власть Советов». Оффициальный же орган Наркомпроса «Народное Просвещение» сравнительно мало уделяет внимания обзору фактического состояния образования. Статьи, посвященные народному образованию, встречаются и в ежедневной советской периодической прессе: «Известиях ВЦК», «Правде» и др. Школьная Информация, касающаяся Украины, печатается в Харьковском журнале Украинского Н. К. Пр. «Путь Просвещения».

Из приведенного нами краткого перечня тех источников, которыми мы пользовались, можно убедиться, насколько неполными, недостаточными, отрывочными сведениями мы обладаем при изучении современной русской школы. Особенно это касается школьной статистики. Наиболее совершенным средством получения статистических данных по вопросам школьной политики является особая школьная перепись. Такая школьная перепись является наиболее совершенным средством потому, что таким путем собираются наиболее полным образом сведения по всем вопросам школьного дела. Вопросы

такой переписи ставятся и формулируются самими исследователями школьного дела. Также составляются и особые школьные анкеты — важное средство наряду с переписью изучения школьного дела. Для изучения положения дореволюционной школы мы обладаем статистическими материалами, добытыми путем особой школьной переписи, которая была произведена в России 18 января 1911 г. Эти статистические материалы были опубликованы в виде особого сборника. Однако, вследствие недостаточного научного исследования у нас вопросов школьной политики, этот богатый статистический материал не был в достаточной мере систематически изучен, и только через несколько лет после производства переписи обработка статистических данных по некоторым районам была помещена в журнале «Русская школа» за 1913—1914 г.

Кроме того, статистические данные о состоянии школ, обычно весьма неполные, даются оффициальными органами правительственных учреждений или общественных, ведающих школьным делом. Для дореволюционной России подобные сведения можно почерпнуть из журнала «Известия по народному образованию», оффициального органа Министерства Народного Просвещения, а также отдельных изданий того же министерства, как и других министерств, и Ведомства св. Синода, в ведении которого находилась значительная часть начальных, так называемых, церковно-приходских школ. Кроме того на страницах журнала «Русская школа» под ред. Я. Я. Гуревича отводилось значительное место вопросам политики образования и фактическому состоянию русской школы. В настоящее время на пустом месте разрушенного революцией общественного аппарата старого земского самоуправления закладывается основание нового волостного самоуправления. Оно находится пока в процессе медленного становления. И кустарный аппарат нарождающегося самоуправления работает медленно, с большими перебоями и далек от точности механизма. При таких условиях мы не можем обладать точными данными школьной статистики, теми данными, которыми располагает каждое цивилизованное государство.

В нашем распоряжении, однако, имеется статистический сборник Центрального Статистического Комитета, посвященный состоянию народного образования в СССР к 1 января 1924 г. Вообще, точные статистические данные, которыми мы пользовались, относятся к прошлому 1923—1924 уч. году. Что каса-

ется текущего года, то здесь мы находимся в сфере более или менее вероятных предположений Наркомпроса.

За краткостью времени и объема журнальной статьи, мой очерк фактического состояния народного образования в Советской России, конечно, не может претендовать на полноту изложения: многих сторон мне придется коснуться вскользь, иные даже совсем не затронуть. Не может претендовать он и на научное значение, ибо автор не обладал для этого достаточно объективными источниками. Набрасывая только контур эволюции советской школьной политики, предлагаемый очерк стремится привлечь внимание читателей к научно-педагогическому изучению вопросов школьной политики современной России. Я хотел бы предложить благосклонному вниманию читателей журнала проследить эволюцию тех основных положений политики народного образования, которые сложились у нас накануне революции. Как известно, Россия вступила с 1908 г. на путь широкого школьного строительства в осуществлении всеобщего начального обучения. Изданные Мин. Нар. Просв. правила 3 мая 1908 года, получившие силу закона, устанавливали, во I-ых, б е с п л а т н о е н а ч а л ь н о е о б у ч е н и е. Именно § 6 этого закона требовал, чтобы ни с кого изучащихся начальных школ не взималось платы за учение. Во 2-ых освобождал сельские общества от расходов по хозяйственному содержанию школ с передачей таковых всецело на средства органов местного самоуправления — земств. Введение всеобщего обучения проводилось н а о с н о в е р а в н о в е с и я г о с у д а р с т в е н н о г о и м е с т н о г о б ю д ж е т о в. Министерство путем сепаратных соглашений с земствами и городами оказывало земским местным органам денежную помощь в осуществлении всеобщности обучения. Государство приняло на себя содержание учительского персонала земских школ и отпускало значительные средства на постройку и ремонт школьных зданий*). Расходы Мин. Нар. Просв. на постройку и ремонт школ учеличились с 2,6 милл. в 1908 г. до 22 милл. в 1914 г. Вместе с ростом государственных расходов на народную школу по М. Н. Пр. с 20,8 милл. в 1908 г. до 82 милл. в 1914 г., что является увеличением на 400%, непрерывно росли и земские расходы на народное образование, которые достигли в 1914 году по 40 земским губ. солидной сум-

*) См. Проэкт Государственной росписи доходов и расходов на 1914 г. с объяснительной запиской Министра финансов. Бесплатное приложение к «Вестнику финансов, промышленности и торговли» за 1913 г.

мы 104,5 милл., составляя 31% всех земских расходов. Итак, нам предстоит проследить эволюцию этих положений при советской власти: 1) осуществление всеобщего обучения при равномерном материальном участии как государства, так и органов местного самоуправления, 2) бесплатность обучения и 3) освобождение сельских обществ от материальных расходов по содержанию школ.

При рассмотрении школьной политики советской власти мы должны отметить два периода, имеющие свои особые характерные черты. Эти два периода приблизительно соответствуют: 1-ый — народному просвещению в эпоху так называемого «военного коммунизма», 2-ой — новой экономической политике (НЭП). Выступив, после октябрьского переворота, на арену школьного строительства, советская власть, казалось, стремилась немедленно осуществить то, к чему робко и постепенно подготовлялась долгим процессом истории наша школа — именно осуществление подлинной демократизации просвещения. Основные принципы просветительной политики были формулированы VIII съездом РКП в марте 1919 года следующим образом: 1) проведение бесплатного и обязательного общего и политехнического образования для всех детей обоего пола до 17 лет. 2) Создание сети дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов и т. п., в целях улучшения общественного воспитания и раскрепощения женщины. 3) Полное осуществление принципов единой трудовой школы с преподаванием на родном языке, с совместным обучением детей обоего пола, школы светской, подготовляющей всестороннее развитие членов коммунистических обществ. 4) Снабжение всех учащихся пищей, одеждой, обувью и учебными пособиями за счет государства*). Изданные в 1918 году Положение об единой трудовой школе и Основные принципы этой школы заключали в себе развитие и конкретное приложение этих принципов демократизации школы, при чем в них признавался принцип индивидуализации — право личности на своеобразное развитие, вводилось

*) Учитель и революция. Сборник статей и материалов под редакцией А. А. Коростелева. А. В. Луначарского и С. И. Сырцова. Изд. «Работник просвещения». Москва 1925, стр. 86. Статья М. Г. Стрекалова. «Народное просвещение в эпоху военного коммунизма».

широкое самоуправление школ при участии населения — трудящихся и допускалась в школьном деле частная инициатива*). В первые годы после октябрьского переворота наступила пора огромного энтузиазма, который захватил и многих педагогов-реформаторов некоммунистического толка, искренне веривших в возможность торопливого проведения своих идеалов, казавшихся такими достижимыми. «С внешней стороны Россия покрывается целой сетью отделов народного образования: губернских, уездных и, наконец, волостных; расходящиеся из них лучи просвещения должны проникать в самые захолустные углы, рассеивая мрак народного невежества... Число школ, по словам обзора одного педагогического некоммунистического журнала, растет не в арифметической и не в геометрической прогрессии, а в революционной прогрессии; самые виды просветительной деятельности расширяются открытием детских садов, детских домов, детских площадок, школ грамоты для взрослых, клубов, библиотек, не пассивных, а активных своего рода конденсаторов света знания, непрерывно излучающих его во внешнюю среду и т. п.»**). А между тем, по словам Луначарского, все это здание было построено на песке. «Частью мы съедали, пишет Луначарский, вещественные запасы, которые у нас были и которые давали нам иллюзию проведения завтраков и обедов в школе, снабжения школьников обувью, одеждой и т. п., частью затыкались дыры разными внезапными ассигнованиями и кредитами. Долго терпели и ждали и были убеждены, что не сегодня-завтра недостающая материальная база каким-то образом вырастет под ногами. Терпеть больше было нельзя. Учитель голодал. Вся огромная снабженская работа либо молола в пустую, либо загнивала, новое на месте старого осуществлялось туго и часто в уродливых формах, и рядом с зияющими недостатками материальными также точно зиял недостаток педагогических сил»***). Итак материальной базы не было для лихорадочно-быстрого роста школ. В своем внутреннем качественном состоянии старая школа была разрушена до основания революционным процессом октябрьского переворота. «Но соответствовала ли описанному нами количественному росту

*) См. нашу статью: Единая трудовая школа в советской России. «Русская школа за рубежом» № 8. 1924.

**) См. наш обзор: «Из жизни школы в Российской С. Ф. С. Республике». Русская школа за рубежом № 2—3. 1923 г.

***) Учитель и революция, стр. 14.

учреждений их качественная сторона?», спрашивает в статье, посвященной 7-летию советской педагогики Радченко*). «Слишком быстр был их количественный рост, пишет он, слишком неблагоприятны условия для спокойной углубленной методической работы. Это скорее была еще эпоха не строительства нового, а разрушения старого. Мы разрушали старую ненавистную царско-помещичью школу с ее казарменной дисциплиной, с ее мертвой учебой, с ее иконами и молитвами, с ее рабским гнетом, наказаниями, сыском, с ее калечением души и тела ребенка — мы открыли ребенку тюрьму и выпустили его на вольный революционный воздух. Но в области методики мы были довольно еще беспомощны; готового образца для строения новой социалистической школы не было — надо было строить на чистом месте». Итак, старое было разрушено, но ничего нового не было создано, кроме различных попыток, случайных и неорганизованных. Любопытное объяснение количественного роста школ до 1921—2 г. мы находим у Большакова, внимательного наблюдателя деревенской жизни той эпохи**). Дело объясняется следующим обстоятельством, пишет он. Еще в 1919 году по деревне пошли слухи, что школьники будут бесплатно получать — кто говорил — сапоги, кто — одежду, а самые большие оптимисты утверждали «из верных источников», что и сапоги и одежду и даже все прочее. В результате ребятишки школьного возраста были мобилизованы своими родителями и отправлены в школу. Прирост уже в 1919-1920 уч. году дал с 550 уч. до 817. А когда в 1917 году ребята не получив, правда, сапог, одежды и всего прочего все же принесли домой по 5 аршин ситцу, то к следующему 1920—1921 учебн. году был мобилизован весь школьный возраст волости. Число учеников с 817— дошло до 1050. Родители толковали: Вот ситец выдали. Ведь раньше никогда ничего не выдавали. Наверное сапоги и одежду будут в нынешнем году выдавать. Ребята опять получили ситец, но через несколько месяцев появляется декрет 15-X 21 г., притягивающий все население к материальным заботам о школе. Вот тут то и пошли разговоры. А на что мне школа? — у меня детей нет. Когда на школу стали все-таки собирать и когда платить пришлось в большой мере родителям, т. к. «все население» ловко увертывалось от «добровольного самообложения», то количество учащихся за

*) «Правда» № 249 — 1923 г.

**) Большаков. Новая деревня.

2 года слетело на 72% — родители стали держать ребят дома, надеясь, что платить на школу придется меньше...

Несмотря на зыбкость основания этого количественного роста школ, советская оффициозная печать обыкновенно изображает этот рост, как необычайный расцвет русской педагогии сравнительно с мрачными временами царизма. Посмотрим, на сколько основательно это мнение. Указывают, обыкновенно, на рост значения расходов на народное просвещение в отношении к общему государственному бюджету. Расходы на народное просвещение всех ведомств составляли в 1914 г. — 7,2% в отношении к общему государственному бюджету. В 1916 г., несмотря на затянувшуюся войну, они составляли уже 8,2%. По данным советской статистики в 1920 г. под руководством советской власти они достигли 10,4%. К этим данным мы должны отнестись весьма критически. Во-первых, по общему мнению специалистов*) цыфры расходов, указанные в росписях начиная с 1918 года по 1921 год, не имеют никакого реального значения. Сколько, а также на что было истрачено (деньгами, натурой, растратой золота, национализированного имущества) узнать в какой-либо, даже грубо приблизительной мере, не предоставляется возможным. Во-вторых, по правильному указанию Ф. Теремитина в книге «Расходы на народное образование при советской власти и царском правительстве» (стр. 7), в 1916 году расходы на народное просвещение составляли 8,2% всего государственного бюджета, но в них не включены расходы местных самоуправлений, а между тем они составляли, во всяком случае, выше ста миллионов рублей; если бы эти расходы прибавить к министерским, то они несомненно повысили бы процент общего бюджета до 12. В период 1919—21 г. местных средств на народное образование не было: они шли исключительно из одного центра — государственного казначейства. Поэтому то мы и признаем, пишет Теремитин, что удельный вес этих расходов в бюджете республики ниже, чем в бюджете 1916 г.

Что касается школьной статистики, то здесь рост школ изображается таким образом: к 1 января 1914 г. на территории теперешних 44-х центральных и автономных областей РСФСР было низших начальных общеобразовательных школ

*) А. П. Марков. Советский бюджет и народное хозяйство. Берлин 1924, стр. 61.

62 т. и учащихся около 4.200 тыс. По данным В. С. У. было на 1 января 1921 г. 74 тыс. школ I-й ступени с числом учащихся в 6 милл. Указанные статистические данные взяты нами из статьи А.В. Пешехонова в «Трудах института по изучению России» и имеют только приблизительное значение. Статистические данные, приводимые в советской печати, отличаются значительным колебанием. Так в статье М. Г. Стрекалова «Народное просвещение в эпоху военного коммунизма» приводятся по данным Центрального Статистического Управления для С. С. С. Р. в 1920—21 учебном году (конец «эпохи военного коммунинизма») след. цифры: 70 т. начальных школ с 6.060 тыс. учащихся. А. В. Луначарский в статье «Народное просвещение при новой экономической политике», помещенной в том же сборнике «Учитель и революция» М. 1925 г., приводит ныне «более точные сведения» о количестве учреждений Соцвоса только по Р. С. Ф. С. Р. (без Сибири и республик): — школ 1-ой ступени на 1/I 1921 г. было 76052 с 6067 т. учащихся, и школ II ступ. 3719 с числом 407 тыс. учащихся. Сравнение статистических данных очень затрудняется постоянны административным перекраиванием советской республики, выделением автономных республик, областей и т. п. Период «военного коммунизма» отличался увеличением числа дошкольных учреждений, при чем дошкольное образование было объявлено всеобщим и обязательным, а также ростом детских домов и разных педагогических учреждений специального типа. Рост этих учреждений во время «военного коммунизма» не подлежит сомнению так же, как и их быстрое свертывание, продолжающееся и до настоящего времени. Надо полагать, что количество школ к 1 января 1914 г. здесь указано только министерских, земских школ, а не приняты во внимание церковно-приходские и пр. школы. Между тем, по статистическим данным статистического сборника Мин. Внутр. Дел на 1915 г. в 45 губ. Европейской России без Финляндии и Польши, Прибалтийских б. губ.—Эстляндии, Лифляндии, Курляндии, вошедших в состав Эстонии и Латвии, а также Литвы (бывш. Ковенской, Виленской и Гродненской губ.), без Волынской губ. и Бессарабии, захваченной румынами, низших народных школ было около 85 тыс. с 6,5 милл. учащихся. Всего же школ всех типов, включая сюда и религиозные школы неправославного вероисповедания, было около 95 тыс. с числом учащихся в 7 миллионов. В 1921 году обслуживалось школами I ступени, по данным советской

статистики, 74,3% детского населения школьного возраста, но и эти данные тоже очень спорны. В 1914—15 г. начальной школой было охвачено в среднем около 60% школьного возраста. Но уже на 1 октября 1922 года по данным Статотдела Нар. Ком. Прос. было школ I ступени толькоококо 47 тыс., и процент детей, посещающих школу, упал до 38%. Это быстрое сокращение сети было вызвано катастрофой военного коммунизма, когда советская власть, монополизировав все экономические рессурсы страны, оказалась не в состоянии удовлетворить необходимые потребности населения.

Приходит новая экономическая политика, и наступает второй период советской педагогики. Государственная власть оказалась банкротом, но местного самоуправления, несшего до революции в равной мере с государством расходы по народному образованию, уже не было: оно было сметено революционной тактикой советской власти. Для спасения все падающей сети начальных школ пришлось обратиться к самому населению, возложив на него, под видом добровольного договора, принудительное обеспечение и содержание школы. Пришлось далее допустить, в этот тяжелый переходный период, введение платности за обучение в школах и I и II ступени, образовав для этой цели особые школьные советы, кроме того, вводя так называемое шефство и т. п.*). Таким образом, два принципа политики образования: б е с п л а т н о с т ь о б у ч е н и я и о с в о б о ж д е н и е с е л ь с к и х о б щ е с т в о т н е с е н и я материальных расходов по содержанию школ были нарушены властью Р. К. П. Казалось, что школьная политика вернулась к дореформенным временам царствования Николая I.

Для полноты картины нам необходимо познакомиться со структурой местной власти. М. Болдырев в книжке «Новая волость» пишет следующее: «Волисполкомы превращены исключительно в административные центры — органы административного принуждения. Они выполняют задачи вышестоящих органов и больше почти ничем не занимаются. Они мало популярны среди населения, ибо отношение волисполкома сложилось в форме: «все давай и ничего не получай». Неудивительно, что органы принуждения, какими были до сих пор волисполкомы,

*) Различные виды обеспечения школы населением приведены в «Справочной книге по народному просвещению» А. Я. Подземского. Изд. «Красная Новь». Москва 1923. См. Содержание просветительных учрежд. по договорам, прикрепление, шефство, школьно-хозяйственные советы.

не были популярны. Крестьянство не видело и не чувствовало заботы о себе и своих многообразных нуждах. Дороги пришли в непроезжее состояние, школы требуют ремонта, для ребятишек почти нельзя достать учебника, в больницах и медпунктах не хватает лекарств, пожарное дело основательно порастрепано и т. д. С целью поддержания школьного дела, в конце 1922 и начале 1923 года, мы производили, так называемую, договорную кампанию, — передавали некоторые школы на содержание населения. К тому и другим мероприятиям население отнеслось недоброжелательно. Оно говорило, что школьное дело должно быть в руках государства, что им не под силу возиться с этой обузой. «Берите больше, содержите школу, но не заставляйте нас губы друг другу драть!» Меры, предпринимаемые к восстановлению сети и к обеспечению школ со стороны местного населения, непланомерные, случайные, неорганизованные. ВИК Красно-Реченской вол. Саратовской губ. «точных данных о положении школы не имеет», т. к. крестьянские общества организацию проводят самостоятельно без ведома ВИК-а. УОНО также не оказывает никакого содействия, наоборот, по многим волостям есть указания, что УОНО тормозит работу. Участие местного населения в несении расходов по содержанию школ весьма разнообразно. Расходы покрывались: 1) выручкой от продажи сена, собранного с 40 десятин общественной земли, 2) надбавкой в 20% на подворно-поимущественный налог и др. В Осельской волости Смоленской губ. из 5 школ 4 содержались на средства родителей. На Украине и черноземном районе участие ВИК постоянно в школьном строительстве, но по обследованию Чуцкаева и Белобородова в 1923 г. постепенно совершается переход от содержания школ на средства добровольных по форме обложений ко включению расхода на содержание школ в волостной бюджет. Совершается это по мере превращения волисполкомов из исполнительных органов административного принуждения в органы местного самоуправления. На севере, в нечерноземных губерниях этот процесс идет медленно, и потому участие ВИК лишь формальное.

Школьная сеть, по обследованию Чуцкаева и Белобородова, недостаточна. Многие из существующих школ находятся в крайне неудовлетворительных помещениях, не говоря о том, что большинство из них нуждается в капитальном ремонте. Ремонт производится не ВЦИК, а, главным образом, за счет

местного населения по договорам, как и все оборудование и снабжение учебными пособиями. Обычно средств, собираемых населением путем самообложения, совершенно недостаточно даже на единовременный ремонт. О существовании постоянных рессурсов для целей ремонта и оборудования не упоминает ни одно обследование. Особенно в плачевном состоянии находятся школы, работающие не в специально построенных школьных зданиях, а во временных «помещениях». Между тем, Мин. Нар. Просв. в 1914 г. было отпущено 28 милл. рублей в пособие земству для постройки новых и ремонта старых школ. В настоящее время Луначарский признает необходимым ассигнование государством по крайней мере 25 милл. рубл. для производства нетерпящего отлагательства ремонт школ.

Вместе с переложением на плечи сначала местного населения, а затем бюджета местного самоуправления — волисполкомов всех финансовых тягот по содержанию школ (о чем лучше всего свидетельствуют следующие цифры расходов на народную школу: Мин. Нар. Просв. в 1916 г. тратилось на содержание средних и низших школ 79,6% всех расходов Министерства, в 1921 г. уже 38,5%, а в 1924—5 г. процент спускается до 7) происходило также полное политическое закрепощение ее: школа должна была превратиться в орудие классового господства пролетариата или вернее Р. К. П. Пролетариат и деревенская беднота должны являться привелигированными классами при приеме в школу*). Интересно обратить внимание на социальный состав учащихся в деревне. Яковлев в своей чрезвычайно интересной работе «Наша деревня» рисует нам такую картину: «В начале зимы в школе села Знаменского из 151 учеников обучалось 77 детей лошадных из 127 хозяйств и 74 детей безлошадных из 206 хозяйств. Таким образом, в этом селе среди безлошадных обучаются 36%, а среди лошадных 61%. К весне же осталось всего 86 учеников — 50 детей лошадных, т. е. 39% и 36 детей безлошадных, т. е. всего 17%. Итак, существует в теории РКП классово-пролетарская школа, а в жизни получается своеобразная классовая школа: обучаются дети более сильных хозяев. Таковы результаты среди всеобщего обнищания политически-закрепощенной страны пролетарски-классовой политики РКП.

---

*) См. нашу статью «Единая трудовая школа в советской России» Русская школа за рубежом № 8. 1924 г.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 267 - 286

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Перенесение почти всех расходов на плечи неокрепшего бюджета нарождающегося самоуправления не могло не вызвать вновь серьезного кризиса. Местный бюджет, взявший на себя в 1923-24 г. непосильные тяготы, не справился со своей задачей, ища выхода из положения в сокращенной школьной сети. И поскольку сеть, оставленная на местном бюджете, по преимуществу, обслуживает массовые потребности начального образования, постольку это сокращение бьет по наиболее чувствительному месту. Эта угроза, писал в октябре 1924 г. Эпштейн*), уже приобретает реальные очертания: из ряда губерний получаются сообщения о проэктируемом сокращении школ I ступени, не взирая на то, что последние далеко не охватывают наличной детворы. Положение было настолько серьезным, что Луначарскому пришлось выступить в октябре 1924 г. во 2-ой сессии ВЦИК-а и бить, по его словам, в набат по поводу народного образования. В текущем году 1924—25 нам грозит, говорил Луначарский, свертывание школ I-ой ступени на 20%, т. е. на одну пятую. Это значит, что нынешний академический год начнется примерно с 40 тыс. начальных школ, которые дадут грамоту меньше, чем 3 милл. детей. Теперь, стало быть, за бортом школы окажется семь десятых детского населения России. И не только потому наши школы не охватывают всей детворы, что школы малы, говорил Луначарский, а еще потому, что они плохо посещаются. Так например, школа расчитана на 34 чел., а ее посещает 10—12. Школа не посещается потому, что у школьников нет обуви, а в зимнюю пору школы не отапливаются. Население к школе относится плохо, потому что школа так ничтожно оборудована, что население не верит в успешность обучения. Тетрадь стоит пять фунтов ржи, карандаш 10, букварь — целый пуд. Таким образом, Нар. ком. просв. удостоверяет в своей речи то, что в пролетарской республике дети бедноты не могут посещать школу: у них нет теплой одежды и обуви, они не могут сидеть в неотопленном классе, им не на что купить учебник, бумагу и карандаш.

В 1923—24 г. было получено по местному бюджету 41 милл. рублей, хотя предполагалось получить втрое больше — 117 милл. На деле же процент реализации местного бюджета в среднем не превышал 55—60%, местами спускаясь ниже 50%. Этим обстоятельством и объясняется указанный выше кризис.

---

*) «Правда» № 178, — 1924 г.

В следующем 1924—25 г. по местному бюджету ожидалось 140 милл. Процент ассигнования на народное образование по государственному бюджету еще значительно понизился: если к началу 1923—24 года на долю народного образования приходилось около 4,2% государственного бюджета (в 1916 г. — 8,2%), то втечение 1923—24 г. на народное образование по союзу советских республик израсходовано около 3,9%. Пришлось в этом году отказаться от субвенции учителям и ассигнований на детское питание беспризорных детей*)..

Обратимся теперь к школьной статистике последнего времени, в особенности за последний отчетный 1923—24 год. По данным сборника Центрального Статистического Комитета, к 1 января 1924 г. по СССР за исключением Закавказья числилось 67,5 тыс. школ I-ой ступени, около 17 тыс. 7-летних школ и 1400 школ. II-ой ступени. Сравнительно с 1923 годом произошло значительное сокращение школ II-ой ступени на 17%, при чем количество учащихся сократилось в них только на 3%, и значительный рост 9-тилетней школы — учреждений на 30% и учащихся на 51%. Кроме этого произошло массовое сокращение дошкольных учреждений и детских домов. Школы I-ой ступени дали незначительный прирост — учреждений на 5%, а учащихся на 6%. Процент обеспеченности детей школьного возраста в 1924 г. однако повысился до 46 с 42% в 1923 г. Процент детей, фактически посещающих школу, возрос до 80%. Средняя продолжительность обучения по 54 губ. равняется — 2,4 года. Согласно сводке, сделанной мною на основании кратких отчетов по различным губерниям и областям союза, которые печатались в журнале «Власть Советов» за прошлый год необходимо отметить, что в редких случаях % обеспеченности школой поднимался выше 40. Интересно отметить на основании той же сводки ужасающую дефицитность местного бюджета. В Пензенской губ., например, бюджет составлял 4 милл., а дефицит 2 милл. 850 тыс. При таком состоянии губернского бюджета, фактически бюджет школы I ступени составлял только 25% довоенного бюджета нач. школы, а школы II ступени даже 12%. Если мы сравним материальные рессурсы народного просвещения дореволюционного времени с материальной базой, государственной и местной, Советской России, нам станет ясной скудость средств для удовлетворения неотложных потребностей народного обра-

*) «Правда» № 178, — 1924 г.

зования. В 1914 г. всеми министерствами расходовалось на народное образование в пределах настоящего Союза около 212 милл. Кроме того, земствами расходовалось не менее 100 милл., городами около 20 милл., сельскими обществами в неземских губерниях, частными обществами и лицами, надо полагать, около 10 милл. Таким образом, по приблизительному подсчету тратилось около 340 милл. В настоящее время, по смете Наркомпроса в текущем году предполагается израсходовать всего государственных и местных средств — 265 милл. теперешних золотых рублей. В какой мере это будет выполнено — покажет будущее. Принимая во внимание, что курс золотого червонца, в лучшем случее равняется 50% прежнего золотаго, мы получим около 130 милл. предполагаемого по смете, но еще не реализованного расхода на народное образование.

С такими финансовыми рессурсами при максимальном напряжении, казалось бы, не может быть и речи о возможности осуществления всеобщего образования. Тем не менее, недавно в текущем году был принят законопроэкт о введении всеобщего обучения в РСФСР, начиная с будущего 1925—26 г. в течение ближайших 5 лет и о введении обязательного обучения в течение последующих 5 лет. Введение всеобщего обязательного обучения должно быть закончего в 1934 году. Однако, нужно сомневаться в осуществимости этого столь необходимого плана. Во-первых, потому, что в основание финансового расчета положена стоимость одного школьного комплекта в 200 рубл., когда фактически он обходится не менее 520 рубл., как на это и указывала советская печать. Во-вторых, почти весь план возлагается на плечи местного бюджета. Так на расходы по введению всеобщего обязательного обучения в течение 10 лет предлагается ассигновать всего 1.417 милл., из которых 1.104 милл. из местных средств и только 313 милл. государственного бюджета. Очерченный нами еще не изжитый кризис народного образования указывает, что такой план может быть осуществлен только при равновесии государственного и местного бюджетов. А это возможно при свободном развитии местного самоуправления и при экономическом и политическом раскрепощении страны.

*

* *

В заключение позвольте мне посвятить несколько слов положению учителя в Советской России. Всем хорошо известно,

что народный учитель занимал одну из самых низких ступеней на лестнице сословно-самодержавного строя. Получая мизерное содержание в 360 рубл. в год, которое в 3 или даже 4 раза было меньше жалования учителя в культурных государствах Европы, он трактовался властью как политически неблагонадежный элемент. Но вот народный учитель превратился в шкраба — школьного работника рабоче-крестьянского государства. Прислушаемся же к его голосу. Корреспондент «Бедноты», учитель из Полтавской губ., пишет: «у нас называют шкрабов — рабами и, пожалуй, есть много истины в этой игре слов. Учитель наш— раб наробраза (отд. нар. обр.), который платит ему мизерное жалование и требует много работы... Учитель — раб местных культурно-просветительных органов, которые используют его. Учитель — раб неумелых политпросветов, политподготовок, политэкспертиз, когда эти проверки делаются не стоящими на высоте политического и партийного понимания людьми. Учитель — раб в своей школе с побитыми стеклами, поломанными партами без учеников, без литературы»*). Невыносимо материальное положение сельского учителя, пишет Яковлев**). Необходимость думать о том, что бы поесть завтра, отупляет людей, отталкивает их от действительной работы над школой. Приходится учителям пробиваться подачкой и кое-как доходами от сельского хозяйства и попросту голодать. Мизерная заработная плата задерживается в среднем от 2 недель до 3 месяцев. В ряде губерний хроническая задолженность учителя. В 1913 году, пишет Большаков, заработная плата учителя в ржаных единицах в месяц равнялась 30 пуд., в 1920 — 1 пуду, а в 1923 г. — 7 — пуд. Обследование же Чуцкаева и Белобородова показало, что средние ставки учителей обследуемых волостей на 23—24 год равнялись 4 тов. рубл. в месяц. Особенно тяжелое положение учителя было тогда, когда государственная власть переложила материальное бремя по содержанию школ непосредственно на плечи местного населения путем системы договоров с населением в 1922-23 году. Главные недостатки этих договоров, которые отмечает «отчет центрального комитета проф. союза работн. просвещения С. С. С. Р. V всесоюзному съезду» следующие: 1) слабая их реализация (отказы населения от них в летнее

*) Учительский номер «Бедноты» № 1891,—1924 г. См. также статью Владимира Розенберга: Из жизни школы в России. Трагедия сельского учителя — Русская школа за рубежом. № 10—11. 1924 г.

**) Яковлев. Наша деревня. Новое в старом и старое в новом.

время, невыполнение полностью принятых на себя обязательств и т. п., 2) крайне низкий уровень заработной платы, в среднем почти на 40% понижавшийся по сравнению с весьма скромными ставками местного бюджета, и 3) материальная зависимость от местного населения, вредно отражавшаяся на работнике и его работе. В связи с этим II пленум Ц. К. дал директиву «отношения» с населением через окрисполкомы. В таком виде договорная кампания, вероятно, и продолжает существовать.

Что сельский учитель и в «рабоче-крестьянском» государстве занимает одну из низших ступенек сословно-коммунистического строя, — в этом мы можем убедиться, если сравним уровень заработной платы просвещенцев местного бюджета с остальными группами работников, состоящих на местном бюджете. Таким образом, если сравнить ставку I-го разряда просвещенцев за два года 1922—23, 1923—24 с заработной платой промышленных рабочих, то окажется, что просвещенцы занимают последнее место (см. стр. 394 и 395 — Профессиональный союз работн. просв. С. С. С. Р. в 1922—24 г.).

Заработная плата в этих школах, так же как и в 1922—23 году, была значительно ниже заработной платы из местного бюджета. Чаще всего она устанавливалась в натуральной форме (от 6 до 30 пудов в месяц зерна), иногда в денежной форме. В настоящее время отчет считает систему сельской договорной школы изжитой с добавлением — за отдельными исключениями. Как часто встречаются эти «отдельные исключения» — об этом мы не обладаем сведениями*). Во всяком случае для населения договорную кампанию нельзя считать изжитой, ибо уже в 1923—24 бюджетном году был внесен следующий ряд улучшений в технику заключения этих договоров. Союз заключал договоры не с сельским населением, а с Окроно, которые в свою очередь входили в «договорные отношения на летнее время (1923 г.) о выполнении существующих договоров на все 100% с доведением заработной платы до госминимума, а затем взять твердую линию на включение всех договорных школ с 1923—24 бюджетного года в местный бюджет». Изжить эту систему в 1923—24 бюджетном году, однако, полностью не удалось, так как местный бюджет оказался не в состоянии во многих губерниях взять их на свой бюджет. По сведениям Ц. К., к 1-му мая 1924 года договор-

*) См. Местная договорная работа в книге: Профессиональный союз работников просвещения С. С. С. Р. в 1922—24 г. Отчет Ц. К. Союза V всесоюзному съезду. Изд. «Работник просвещения» М. 1925 г.

ная школа существовала в 17 губерниях, при чем в некоторых, например, в Киевской, Новониколаевской, Гомельской, Царицынской, Воронежской, Харьковской, Томской, Вотской обл. и др., было по нескольку сот договорных школ; в Екатеринославской же число работников, содержавшихся на этих договорах, доходило до 4,5 тыс. человек (более 50%). Признавая необходимость привлечь сельское учительство к союзу с правящей коммунистической партией для использования его в установлении смычки деревни с городом, был созван в начале текущего года всесоюзный учительский съезд, который должен был принять политическую платформу, продиктованную коммунистической партией. Руководствуясь словами Ленина, что «учитель в социалистическом государстве должен стоять на такой высоте, на которой он никогда не стоит в буржуазном государстве», Советская власть установила, наконец, минимальные ставки для учителей I ступени от 20 до 30 рубл., что фактически равняется почти 15 рублям, и учителей II ступени от 30 до 40 р. Как исполняется это постановление на местах, свидетельствуют вопросы учителей на всесоюзном учительском съезде. I вопрос—почему на местах не выполняются директивы центра, и учителям платят 9, 12, 21 рубль (Подольская, Тульская, Ульяновская, Вятская, Тамбовская), а также задерживают выплату на 2—3 месяца? Далее были заданы следующие вопросы, характеризующие правовое положение учительства: 1) Прекратятся ли массовые индивидуальные переброски учителей без их ведома (как известно испытанный прием борьбы старой власти с политически неблагонадежными учителями)? 2) Будут ли прекращены массовые сокращения и увольнения учителей и каков принцип их увольнения? 3) Можно ли снимать работника за то, что он когда-то был в белой армии, или он сын или дочь священника, а теперь ценный учитель?*). Сокращения производятся в политических целях, хотя по данным обследования Чуцкаева и Белобородова не хватает учителей в некоторых местах до 60%. Этим объясняется перегруженность учительского персонала. В нечерноземной полосе, по данным того же обследования, на одного учителя приходится в среднем 56 учеников, максимум 195, в черноземном районе в среднем 81 ученик, максимум 144. На всесоюзном учительском съезде

*) «Учитель и инспектор» в книжке С. Дзюбинского «Сельский учитель.»

были слышны две основные жалобы: 1) как повсеместное явление отмечается громадная перегрузка сельских учителей, доходящая до 100 и больше учащихся на 1 педагога; 2) невозможность совместить общественную, которую требует власть, и углубленную педагогическую работу, требующую подготовки*). Весьма часто в советской печати ведется поход против учительниц «поповен» нетрудового происхождения. Для полноты характеристики правового положения учительства, позвольте воспроизвести картинку с натуры, нарисованную Дзюбинским в книжке «Сельский Учитель» —«Путевые заметки лектора». (Изд. «Работник просвещения». Москва 1925 г). «Приезжает ко мне в школу молодой инспектор, вновь назначенный, рассказывает старый учитель**). Блестящий молодой человек, с закрученными усиками, с желтым портфелем под мышкой. Промучил меня целый день, школьников измаял, форменный экзамен устроил по арифметике и грамматике. Наконец, вечером он сообщает мне результаты. «У вас, говорит, одна ненормальность». «В деревне живете, а школа с земледелием не связана»..

Я так и развел руками.

— Вы, — спрашиваю осторожно, — должно быть не из Московской губ.?

— Нет, — несколько оторопев, отвечает инспектор, — я из Нежина вызван, из Украины.

— Вот то-то же, — говорю, — вы не совсем представляете себе наш район... Мы окружены фабриками, население у нас сплошь фабричное и кустари... Так что земледелием у нас некому заниматься. Разве этого вам в центре не объяснили?

Уехал инспектор чем-то весьма недовольный. В докладе своем по начальству он отметил, что «школа не связана с жизнью», устно же он добавил, что «учитель слишком дерзок и критикует указания центра»...

Для молодых учительниц инспектор — гроза. Ведь он дает свое заключение, «годна учительница или не годна»... Частенько по революции инспектора учительница оставляется «на стаж». Учительница работает в таком случае, не будучи уверена, останется ли она в будущем году или будет уволена».

---

*) См. статью С. Резцова «Чем интересуется наше учительство?» (по запискам делегатов Всесоюзн. учительск. съезда, в № 2 журн. «Народное просвещение», посвященном съезду.

**) Там же, стр. 197: Нагрузка учителей и общественная работа

Одна учительница рассказала автору, как она была уволена на стаж.

— За что же собственно? —

— А вот посудите-ка сами. Вызвал он, рассказывает учительница, Петьку Кудинова, сына нашего дьякона. Спрашивает: в церковь ходишь? — Хожу. — На Пасху в школу ходил? — Нет! — Почему? — Потому что праздник! — Какой праздник? — Да наш, православный. — Так вот, говорит учительница,

Диаграмма № 1. Ставка 1 разряда работников просвещения и промышленных рабочих по СССР за 1922/23 и 1923/24 в черв. рублях.

меня за это и наказал: «не видно, мол, результатов антирелигиозной пропаганды»...

Позвольте одной иллюстрацией из того же источника коснуться и внутренней стороны современной советской школы.

Диаграмма № 2: Движение средней заработной платы работников просвещения по сравнению с другими группами работников, оплачиваемых по местному бюджету СССР за 1922/23 и 1923/24 г.*)

В настоящее время происходит творчество новых методов советской педагогики, которые с непомерной быстротой по тре-

*) Диаграммы приведены из книги: Профессион. союз работников просвещения СССР в 1922—24 гг. Отчет центрального комитета союза V всесоюзному съезду. Издательство «Работник просвещения», Москва — 1925.

бованию центра распространяются в массовой школе. С. Дзюбинский описывает такую картину*):

«Сначала учитель говорил робко, несколько запинаясь и краснел. Было впечатление, будто ему неловко почему-то говорить о своей школе, о своей работе.

— Школа моя совсем, совсем рядовая, нет в ней ничего, что могло бы вас порадовать... Работаю я тихо...

Но потом, когда разговорились и выяснилось, что не он один «работает тихо», что почти все школы находятся в одинаковых условиях, он заговорил иначе... — Впрочем, я кое-что собрал у себя за несколько лет и мог бы вам показать. И показал: полутемный довольно обширный чердак.

— Сюда, сюда, пожалуйста, будем смотреть в хронологическом порядке. Здесь видно, какие методы мы применяли с самого начала трудовой школы. Учитель рассказывает, демонстрируя ему работы учеников: многочисленные рисунки, аппликации, панорамы и пр. В самом начале, когда вводился метод самообслуживания... У нас все было основано на труде. Мы чинили парты, мыли полы, промывали стены. Делали все, чтоб всецело обслужить себя... — Как же вы вели общеобразовательные занятия? — Вот только занятий мы никаких не вели... Уж очень мы уставали! Было не до занятий...

Перешли далее на эвристический метод, затем активно-трудовой, его можно назвать лабораторным, он тесно связан с экскурсионным.

Потом следовал метод концентрационный.

— Но и на комплексном методе нельзя было остановиться...

— Все у нас было уже на мази и с дальтонским планом. Ребята работали охотно. Только крестьяне вмешались и потребовали заниматься «по-настоящему»...

— Как же вы теперь работаете? —

— Очень просто! Я работаю всеми методами!.. Иными словами, я применяю плюралистический метод.

— Что же, хорошие результаты?

— Результаты как будто хорошие: ребята развиваются, рассуждают обо всем... Но вот, читают плохо. Никак при этих методах не научишь читать и писать...

— Зачем же вы хотите непременно каждое новое, еще не

---

*) Всеми методами. — С. Дзюбинский. Сельский учитель. М. 1925 г.

проверенное педагогическое слово сейчас же претворить в дело в сельской школе? Разве уж так обязательно применять «все методы»?

Учитель посмотрел с таким недоумением, словно он услышал какую-то ересь.

— Я хочу? Это они хотят. Они этого требуют: они — инструктора, инспектора, Наркомпрос, Блонский и прочие и прочие. Разве не кричат со всех сторон: «по-старому заниматься нельзя». По старому работать не смей, иначе «сократят»; по новому не выходит. Надо быть передовым. Отсюда ясно: работай по-всякому. Применяй все методы! Понимаете, совсем замучили, с волнением рассказывает учитель. Приезжает инспектор. Видит: нет никаких книжек, нет бумаги, нет карандашей, а все спрашивает: «комплексный метод применяете? Экскурсии совершаете? Планирование с ребятами проводите? «Ну-ка, попробуйте сказать, что нет... У нас в уезде на этот счет строго. Весь уезд работает всеми методами».

Андрей Павлов.

Грамотность населения и начальная школа в России.

Не только широкие русские беженские круги, но и деятели нашей зарубежной школы мало осведомлены о состоянии грамотности населения в родной стране, а равно и о положении в ней начальной школы. Цель этой статьи — ознакомить читателей с наиболее важными современными статистическими данными по этому предмету.

Сведения, здесь приводимые, извлечены из материалов Центральн. Статистич. Управления, «Стенных таблиц по народному образованию в России», составленных И. С. Самохваловым (изданы в текущем году издательством «Красная Новь») и отдельных статей и заметок, помещенных в «Учительской Газете» и других русских повременных изданиях за прошлый и текущий годы*).

Основным источником сведений о грамотности населения СССР служат данные переписи 1920 года. Население, о грамотности которого говорит указанная перепись, распределяется так: мужчин — 51.796 тыс., женщин — 62.022 тыс., всего — 113.818 тыс. Грамотных из этого числа насчитывается: мужчин — 21.195 тыс., женщин — 15.117 тыс., всего — 36.312 тыс. Таким образом, в 1920 году в СССР на каждую тысячу человек данного пола приходилось грамотных: мужчин — 409, женщин — 244, обоего пола — 319. Эти цифры поистине страшны: меньше 32 человек из сотни граждан России грамотны; грамотных мужчин в стране только 40,9%, грамотных женщин — 24,4%!..

Приводимые данные относятся ко всем возрастным группам населения (исключены лишь воинские части). Малолетние, конечно, до известной степени понижают процент грамотных. Если исключить из подсчета всех детей до 8 лет (грамотность *семилеток* редка), то в результате получим, что на *тысячу человек данного пола 8 лет и старше в СССР насчитывается*

*) Русская школьная статистика всегда очень хромала; едва-ли при режиме советов она испытала такие улучшения, что выводы ее можно принимать без всяких сомнений в их полной «надежности».

грамотных: мужчин 529, женщин — 300, обоего пола — 401. Картина получается не многим лучше: «грамотных» обоего пола — 8-ми лет и старше — всего лишь 40,1%...*)

Перепись 1920 г. отделена периодом в 23 года от первой переписи 1897 г. За это время грамотность страны не очень повысилась, как это видно из следующей сравнительной таблицы (сведения даны по всем возрастам, включая и детей до 8-ми лет):

На 1000 мужчин приходится грамотных		На 1000 женщин приходится грамотных		На 1000 лиц обоего пола прих. грамотн.	
1897 г.	1920 г.	1897 г.	1920 г.	1897 г.	1920 г.
318	409	131	244	223	319

Если принять данные переписи 1897 года за 100, то найдем, что мужчин грамотных стало через 23 года 129, женщин — 187, обоего пола — 144, или, другими словами, грамотность мужчин повысилась на 29%, женщин — на 87%.

Приведенная выше таблица дает представление о грамотности всей массы населения; интересно эти же данные проследить по отдельным районам страны:

Районы:	На 1000 мужчин грамотных		На 1000 жен. грамотных		На 1000 лиц обоего пола грамотных	
	1897 г.	1920 г.	1897 г.	1920 г.	1897 г.	1920 г.
Центральный	406	555	137	375	262	453
Северн. и Сев-Зап.	432	466	190	354	309	407
Западный	276	413	136	234	205	315
Юго-Восточный ..	319	357	120	366	219	307
Восточ. и С.-Вост.	263	368	99	198	181	274
Южный и Юго-Зап.	269	347	68	175	167	271
Украина	225	446	101	240	172	317

Здесь нельзя не обратить внимание на то обстоятельство, что среди женщин повышение грамотности идет быстрее, не-

*) Невольно напрашивается сравнение с Чехословацкой республикой: по переписи 15 февр. 1921 г. грамотные здесь составляли 91,87% населения. Даже в наиболее отсталой части Чехословакии — Подкарпатской Руси — грамотность выше — 48,33%. (См. «Statistická příručka Republiky Československé». II, Praha. 1925., стр. 391).

жели среди мужчин. Это особенно заметно на отсталых районах: юго-восточном, восточном, юго-западном; по некоторым районам увеличение грамотности среди женщин особенно велико: если грамотность женщин в 1897 г. принять за сто, то в 1920 г. по Кавказу она повысилась на 384%, по Сибири — на 291 и т. д. Причину сильного увеличения грамотности женщин в центральном районе некоторые склонны видеть «в широкой пролетаризации женщин и в приобщении их к общественному труду» («Учит. Газета», № 11 (24), статья И. Э. Шалыт).

Чрезвычайно интересны сведения *о грамотности населения отдельных местностей России*, приводимые в работе И. С. Самохвалова*). Цифры относятся к 1920 году и дают сведения о числе грамотных на 1000 душ населения обоего пола, не исключая детей.

Наиболее «темной» является губерния букеевская**), где на 1000 чел. приходится всего 29 грамотных (2,9%!); затем идут такие «пояса грамотности»:

от 101 до 200 чел.: уральская губ. (Сибирь) — 185, уфимская — 192;

от 201 до 300 чел. — губернии: брянская, воронежская, курская, орловская, пензенская, псковская, самарская, симбирская, ставропольская, тамбовская, терская, челябинская, татарская сср., чувашская обл. и автономная марийская обл.; сибирские губернии: енисейская, омская, оренбургско-тургайская и тюменская;

от 301 до 400 чел.: губернии: астраханская, витебская, вологодская, вятская, гомельская, донская, екатеринбургская, калужская, киевская, костромская, кременчугская, кубанско-черноморская, нижегородская, новониколаевская, пермская, полтавская, рязанская, саратовская, северо-двинская, смоленская, тульская, харьковская, царицынская, черниговская и карельская коммуна;

от 401 до 500 чел.: губернии: архангельская, владимирская, иваново-вознесенская, новгородская, олонецкая, тверская, череповецкая;

от 501 до 600 чел.: губернии: московская, рыбинская и ярославская;

---

*) Стенные таблицы по народн. образованию в России. М. 1925 г. Изд. «Красн. Новь».

**) Букеевская губ. — прежде Букеевская или внутренняя орда, иначе Киргизская степь Астраханской губ.; губ. центр — посад Урда.

свыше 600 чел. — петроградская губ. (эта губерния всегда уделяла много внимания школе, и еще в конце прошлого столетия петергофское уездное земство достигло полной общедоступности школы; то же можно сказать о ямбургском и петербургском уездных земствах).

К сожалению, в отмеченной работе отсутствуют данные о губерниях донецкой, екатеринославской, запорожской и о крымской сср (Европ. Россия), акмолинской, алтайской, томской и семипалатинской (Сибирь), о Закавказье и среднеазиатских владениях.

О степени *грамотности городского и сельского населения* дают представление помещаемые ниже таблицы: первая из них обобщает данные 1897 года, вторая — результаты переписи 1920 года.

Перепись 1897 г.

Районы:	Города:			Сельские местности:		
	На 1000 мужч. ст. 8 л. грамотн.	На 1000 женщ. ст. 8 л. грамот.	На 1000 лиц. об. пола ст. 8 л. грам.	На 1000 мужч. ст. 8 л. грамот.	На 1000 женщ. ст. 8 л. грамот.	На 1000 лиц. об. пола ст. 8 л. грам.
Европейская Россия ..	585	383	489	285	162	190
Северный Кавказ.....	401	151	283	221	45	134
Сибирь	467	263	370	149	31	90
По СССР	578	374	481	277	98	185

Перепись 28 августа 1920 г.

Районы:	Города:			Сельские местности:		
	На 1000 мужч. ст. 8 л. грамотн.	На 1000 женщ. ст. 8 л. грамотн.	На 1000 лиц об. пола ст. 8 л. грам.	На 1000 мужч. ст. 8 л. грамотн.	На 1000 женщ. ст. 8 л. грамотн.	На 1000 лиц об. пола ст. 8 л. грам.
Европейская Россия ..	677	552	608	404	207	294
Труд. комм.....	574	498	534	439	387	411
Автономные области ..	608	495	547	278	142	204
Северный Кавказ.....	572	448	505	308	161	230
Сибирь	622	461	541	268	96	179
Украина.	638	510	568	400	166	277
По СССР	658	533	590	383	192	278

Этими таблицами подчеркивается почти в два раза большая грамотность городских мужчин и почти в три раза большая грамотность у городских женщин (по Сибири в 1897 г. разница отмечается еще более разительная: там городское женское население было грамотнее деревенского в 8,7 раза; в 1920

году — почти в 5 раз. Интересно отметить, что в Европ. России грамотность мужского городского населения выросла за 23 года на 20,3%, а сельского — на 44,8%; рост грамотности женщин за тот же период гораздо значительнее: для горожанок этот рост определяется 40,9%, для «селянок» — 105,22%.

Грамотность населения по *возрастным группам* характеризуется нижеследующими данными (исчислено на тысячу человек обоего пола соответствующего возраста):

Возрастные группы:	Города:			Сельские местности:		
	1897 г.	1920 г.	Увелич. + Уменьш. — в %%	1897 г.	1920 г.	Увелич. + Уменьш. — в %%
8-летн.	375	350	— 6,6	110	150	+36,3
9 ,, ...	580	650	+12,0	220	350	+60,0
13—14 ,, ...	740	910	+23,0	350	610	+74,3
19 ,, ...	670	870	+30,0	300	490	+63,3
25—29 ,, ...	610	820	+34,4	270	430	+59,2
30—39 ,, ...	550	750	+36,3	240	400	+66,6
40—49 ,, ...	430	660	+53,5	200	310	+55,0
50—59 ,, ...	430	550	+28,0	160	210	+24,0
60 л. и более	360	370	+ 2,8	140	130	— 7,1

Наибольший процент грамотных мужчин, по переписи 1920 г., оказался в возрасте 20—24 лет (81,8%), женщин — в возрасте 13 лет (57,0%) и обоего пола в возрасте 14 лет (64,9%)*).

Грамотность рабочего населения значительно выше средней по стране; среди рабочих (мужчин) грамотные составляют 79%, среди работниц — 44%. Перепись 1920 г. отметила, что почти во всех районах, где в состав населения входят более или менее значительные группы рабочих, общий уровень грамотности повышается.

Группы губерний по числу рабочих на 10.000 жителей:	% грамотных ко всему населению: мужчин:	женщин:	об. пола:
Менее 400 рабочих	33,3	17,8	24,9
От 400 до 600 ,, ...	38,2	22,1	29,4
,, 600 ,, 800 ,, ...	50,3	32,7	39,2
,, 800 ,, 1.600 ,, ...	46,1	24,6	34,0
,, 1.600 и выше,, ...	66,4	50,5	57,4

Необходимо подчеркнуть, что наибольшую грамотность

*) См. «Записки Института изучения России», т. I, Прага, 1925 г.

дают рабочие, занятые в заведениях полиграфического производства (94,8%), художественного производства (91,8) и машиностроительного (83,6%), наименьшую — рабочие текстильного производства, по отдельным отраслям которого процент грамотных колеблется от 52,0 до 55,4.

Грамотность рабочих и распределение их по возрасту видны из следующей таблицы:

Возраст:	%% грамотных:		
	мужчин:	женщин:	об. пола
от 12 до 14 л.....	87,4	68,9	80,6
,, 15 — 19 ,, ...	90,1	64,9	77,0
,, 20 — 24 ,, ...	89,6	56,7	69,2
,, 25 — 29 ,, ...	88,3	44,0	66,2
,, 30 — 39 ,, ...	82,9	29,5	62,0
,, 40 — 49 ,, ...	71,3	17,8	55,4
,, 50 — 59 ,, ...	57,4	9,9	44,1
,, 60 и старше....	45,5	6,6	36,7
Средний вывод..	79,1	44,1	63,9

В глаза бросается громадное расхождение между числом грамотных мужчин и женщин в средних и старших возрастных группах, доходящее в последней группе (60 лет и старше) до отношения 7 к 1. Если принять грамотность мужчин за 100, то грамотность работниц по возрастным группам будет такова:

От 12 до 14 лет	78,9
,, 15 — 19 ,, ...	72,0
,, 20 — 24 ,, ...	63,3
,, 25 — 29 ,, ...	49,8
,, 30 — 39 ,, ...	35,5
,, 40 — 49 ,, ...	24,9
,, 50 — 59 ,, ...	17,2
,, 60 и старше	14,5
Средняя	55,8

Грамотность крестьянского населения Европ. России значительно ниже грамотности рабочих: среди крестьян (мужчин) грамотные составляют 54%, среди крестьянок — 28%. Отсталость женского населения, подчеркиваемая приведенными данными, неизменно отмечается статистиками: девочки, в силу ряда причин, о которых здесь не место говорить, посещали и до сих пор посещают школу в меньшем числе, нежели мальчики. Между прочим, здесь нелишне указать, что отношение

числа учащихся девочек к общему числу учащихся в начальных школах России определялось в 1894—95 г. 23,6%, в 1910—11 г. — 32,4%, в 1914—15 г. — 35,0%, в 1920—21 г. — 42,0%, в 1921—22 — 42,1%, в 1922—23 г. — 37,1%.

Хорошим показателем *роста* народного просвещения в той или иной стране всегда признавались *данные о грамотности призываемых к исполнению воинской повинности* (новобранцев). Следующая таблица дает сведения о грамотности новобранцев за 12 лет:

Годы:	На 1000 призванных грамотных:	Годы:	На 1000 призванных грамотных:
1903	529	1909	629
1904	555	1910	652
1905	559	1911	667
1906	580	1912	681
1907	619	1913	678
1908	641	1920	823

За 17 лет, которые охватывает таблица, грамотность новобранцев возросла на 62%. Грамотные среди призванных в армию и флот в 1920 году по отдельным национальностям распределяются так: латыши и эсты — 96,0%, финны — 95,9%, немцы — 89,2%, великороссы, белоруссы и поляки — по 86,0%, украинцы — 85,5%, армяне — 74,9%, молдаване — 61,8%, татары — 52,1%, башкиры — 41,5%, цыганы — 24,5%, киргизы — 16,0%, туркмены — 4,1%.

«Темнота» и отсталость наша особенно резко обнаруживаются при сопоставлении данных о грамотности новобранцев в России и в Германии (за время с 1883 г. по 1920 г.):

На сто человек новобранцев приходилось грамотных:

	1883—4 г.	1887—8 г.	1893—4 г.	1897—8 г.	1908 г.	1920 г.
В России....	27,3	31,3	39,6	47,0	64,1	82,3
В Германии..	98,73	99,39	99,76	99,93	99,98	100*)

Ликвидация безграмотности, о которой так много и громко говорила советская печать, не удалась: задача сделать всю Россию грамотною в течение нескольких лет оказалась совершенно непосильною. В 1920—21 уч. году власть открыла около

*) По Версальскому договору Германия имеет ныне вольнонаемную армию. Впрочем, это не меняет общей картины, выраженной в таблице.

24 тысяч школ «ликбеза». В эти школы было принято 583 тысячи учащихся, т. е. немногим более *одного процента* (!) из 55-ти миллионной безграмотной массы населения страны. Сразу же число этих школ стало падать, и уже в следующем учебном году их насчитывалось всего 1.217, с 39 тысячами учащихся, а роль их в борьбе с безграмотностью оказалась почти равной нулю (*семь сотых процента!*)... В настоящее время существует новый план, более скромный, — ликвидировать ко дню десятилетия октябрьской революции *безграмотность граждан до 30-тилетнего возраста*, но, конечно, и этот план останется только на бумаге: советская власть до сих пор не смогла обеспечить начальной школой всех детей школьного возраста и, следовательно, кадры темных людей в стране не сокращаются, а, наоборот, все растут и растут, и будут расти до той поры, пока не наладится школьное дело, к освещению положения которого мы теперь и переходим*).

Статистические сведения *о состоянии начальной школы в России* довольно неполны и вызывают часто вполне основательную критику. Объясняется это, на наш взгляд, прежде всего тем, что в школьном русском деле сейчас «все течет и движется», а также, надо думать, и несовершенством школьной статистики, о чем вскользь уже отмечалось в начале настоящей статьи. Всюду, где только позволяли материалы, имевшиеся у нас, для сравнения даны сведения о довоенном состоянии школьного дела в России. Необходимо оговориться, что, к сожалению, мы почти совсем не располагаем материалами, всесторонне освещающими состояние начального образования в России за период времени с 1912 по 1916 г. В эти годы наша начальная школа быстро росла и развивалась. Отсутствие в нашем изложении ряда данных, характеризующих расцвет довоенной и дореволюционной школы, конечно, отразилось на полноте наших конечных выводов из сравнения «старого» с «новым» в русском школьном деле.

О числе начальных школ и учащихся в них (по РСФСР) дает представление след. таблица:

---

*) Сам А. В. Луначарский не верит в возможность осуществления к 1927 г. указанного плана ликвидации безграмотности; в беседе с первой делегацией иностранных учителей, в августе посетившей Россию, он заявил: «Мы, очевидно, запоздаем на два, на три года, и здесь требуются колоссальные материальные усилия...» (См. «Известия» от 10 сент. т. г. № 206 (2539).

При советской власти			До революции:		
Учебн. год	Число школ (в тысячах)	Число учащихся (в тысячах)	Учебн. год	Число школ (в тысячах)	Число учащих. (в тыс.)
1920—21	70	6.060	1910—11	55	3.552
1921—22	58	4.915	1911—12	?	?
1922—23	53	4.400	1912—13	?	?
1923—24	49	3.700	1913—14	?	?
1924—25	66	4.504	1914—15	64	4.284

В этой таблице невольно обращают на себя внимание данные о резком падении числа школ и учащихся; начиная с 1921 по 1922 уч. года число начальных школ так быстро тает, что в 1923 году их остается всего 49 тысяч (данные относятся к октябрю указанного года). Правда, последняя строчка левого столбца таблицы отмечает очень сильное повышение числа школ для 1924—25 уч. года, но весьма расхолаживающе действуют утверждения, содержащиеся в очень осведомленной «Бедноте», которая в № 2176 от 4 авг. т. г. в статье «Внимание школе!» говорит: «В текущем году сметные расходы из волостных бюджетов на дело народного образования выполнены только в размере 43%»; повышенные ассигнования из местных средств на культурно-просветительное дело... «*только отчасти* проводились фактически в жизнь, а во многих случаях *целиком оставались на бумаге*»... Мы хорошо знаем, что Центр. Статистич. Управление по данным текущей статистики определяло число школ для 1923—24 уч. года не в 49 тыс. с 3.700 тыс. учащимися, а в 64.078 с 4.657.890 учащимися*), и поэтому, в связи с тревожными заявлениями советской печати, очень опасаемся, что окончательные итоги по 1924—25 уч. году будут значительно понижены жизнью...

Во всяком случае, еще и сейчас приходится говорить, что страна до сих пор, повидимому, не в состоянии довести числа своих начальных школ до прежнего, до-военного уровня...

Мы должны отметить, что по работам Центр. Статистич. Упр. во многих случаях нет возможности начальное образование отделить от среднего: есть школы «унитарные», где слиты

*) См. «Бюллетень Ц. С. У. № 92, 1-XI—1924 г. Народное образование по данным текущей статистики на 1 янв. 1924 г.».

и I ступень (начальное образование) и II ступень (среднее образование). Для точного определения степени «охвата» советскою школою населения мы согласны допустить, что все типы этой школы призваны удовлетворять и удовлетворяют потребность в начальном обучении детей школьного возраста (8—11 лет). Проводимая ниже таблица, заимствованная нами из «Бюллетеня Ц. С. Упр. за № 92», дает сведения решительно о всех учебных заведениях и учреждениях, могущих обслуживать интересы начального обучения на территории СССР.

Название школ (учреждений):	1923 г.		1924 г.	
	Число учреждений	Число учащихся	Число учреждений	Число учащихся
Дошкольные учреждения	1.363	66.400	1.109	52.767
Школы I-ой ступени	64.078	4.657.890	67.473	4.950.147
7-летние школы.....	17.609	1.660.156	16.910	1.882.113
Школы II-ой ступени....	1.685	317.117	1.401	307.654
9-летние школы.....	630	265.246	814	400.696
Школы коммуны, клубы, колонии.	230	16.583	339	29.832
Детские дома.....	7.063	412.046	4.605	317.854
Итого	92.658	7.395.438	92.651	7.941.063

Школ все же совершенно недостаточно. В этом легко убедиться путем простого расчета. — Перепись 1920 года определила, что в СССР процент детей в возрасте 8—11 лет равен 11,5. При населении в 134,2 миллиона (данные Главн. Статист. Управл.) детей указанного школьного возраста в стране должно быть не меньше 15.433 тысяч душ. Следовательно, около половины детей школьного возраста в СССР школу не посещают.

Расчет этот подтверждается и данными казенной статистики, которая определяет, что *начальная школа обеспечивала в 1923 году обучение 42% детей в возрасте 8—11 лет, в 1924 году — 46%* (необходимо помнить, что это предварительные итоги; окончательный подсчет может дать менее удовлетворительные результаты).

Но так как средняя продолжительность обучения в начальной школе далеко меньше четырех лет (для 54 губерний она определяется так: в отношении мальчиков: в городах — 3,0, в селениях — 2,4, в отношении девочек: в городах — 3,1, в селениях — 2,1), то можно допустить, что начальной четырехлетней школой в СССР обеспечен несколько бо́льший процент детей, но мы решительно не можем согласиться, что этот про-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 287 - 306

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

цент может быть определен для 1924 года равным 80-ти, как то утверждают советские статистики.

Все развитые нами положения относительно степени обеспечения страны школою определяются данными следующей таблицы, взятой нами из цитированного уже «Бюллетеня № 92 Ц. Ст. Управл.*)»:

Районы:	% обеспеченности детей 8-11 л. 4-х летн. обучением			% детей, фактически проходящих через школу			Фактическая продолжительность обучения
	1923	1924	Прирост % обеспечен. к 1924 г.	1923	1924	Прир. % обеспечен. к 1924 г.	
Северный.	44,9	46,5	+ 1,6	66,5	68,8	+ 2,3	2,7
Приозерный	62,5	71,8	+ 9,3	89,3	106,4	+17,1	2,8
Московский промыш.	69,7	76,1	+ 6,4	99,6	112,7	+13,1	2,9
Центральн. землед...	50,0	50,4	+ 0,4	90,9	96,0	+ 5,1	2,2
Волжский	44,5	43,3	— 1,2	77,4	75,3	— 2,1	2,3
Юго-восточный	30,7	38,7	+ 8,0	68,2	86,0	+17,8	1,8
Сибирь	25,3	41,9	+16,6	48,2	79,8	+31,6	2,1
Киргизия	17,0	22,3	+ 5,3	35,8	46,0	+10,2	1,9
Туркестан	9,0	9,0	0	17,1	17,1	0	2,1
Среднее по СССР	42,0	46,0	+ 4,0	73,0	80,0	+ 7,0	2,3

Лучше всего, как видно, в настоящее время обеспечены школой московский промышленный район и приозерный; волжский, повидимому, до сих пор не в состоянии оправиться от последствий голода 1921 г.; на последнем месте стоит Туркестан; относительно Сибири любопытно сравнить данные таблицы с данными, приведенными нами в примечании на ст. 288: по всей вероятности, расхождение данных объясняется тем, что в сообщении «Учит. Газеты» уже учтены поправки, которые

---

*) В № 16 (29) «Учит. Газеты» приводятся последние данные о состоянии школы в Сибири. К концу 1923—24 уч. г. там насчитывалось 4.780 школ I и II ступ., с 319.850 учащимися и 8.800 педагогов; в 1924—25 уч. году число школ сократилось до 4.309 (на 9,84%), с 330.115 учащимися и 8.557 учащими. В среднем по Сибири в школах учится лишь 21,6% детей от 8 до 14-летнего возраста; 78,4% их остается вне школы (в иркутской губ. школу посещает 29,8% детей указанного возраста, в томской— 25,6%, алтайской — 21,9%, омской — 20,3%, енисейской — 19,% новониколаевской — 16,5%). — Немногим лучше обстоит дело и *на Украине:* «Известия» от 1 сент. т. г. сообщают, что здесь насчитывается 775 тыс. детей в возрасте 8—9 лет; из них в школах обучается только 280 тыс., следовательно, вне школы остается 63,9% детей этого возраста...

жизнь успела внести в предварительные итоги школьной статистики*).

Высокое развитие школьного дела в промышленных и центральных земледельческих районах — заслуга довоенной школы, что утверждает и редактор «Бюллетеня № 92», который вообще признает, что довоенная школа «имела более высокий процент обеспеченности, а именно, для 1914 года — 51%, вместо 46% для 1924 года».

Официальная статистика выпуждена признать, что поставленному советской властью минимуму продолжительности обучения в 4 года современная школа далеко не удовлетворяет, ибо ее фактический курс обучения равен 2,3 года. Следовательно, достижения революционной власти — не выше 3-летней школы, как нормы, уже пережитой дореволюционным временем. При этом та же статистика**) констатирует, что меньше одной четверти (23,9%) поступающих в школу детей удается закончить полный четырехлетний курс, вся же остальная масса уходит из нее, вероятно, с навыками простой грамотности, причем значительная часть ее, около одной трети (30,2%) — выбывая после первого года обучения***), конечно, можетстать в ряды безграмотных, за исключением тех, которые попадут в благоприятные условия внешкольного воздействия... Приводимые ниже данные *о распределении учащихся начальной школы по отделениям* красноречивее всяких слов говорят об этом печальном выводе...

Годы:	Отделения:				
	I	II	III	IV	V
1920	42,9%	26,2%	17,4%	9,4%	4,1%
1911	45,5%	32,2%	17,7%	3,6%	1,0%

Разница между *влиянием школы в городах и сельских местностях* еще достаточно велика... «Не сказываясь столь резко в обучении мальчиков, это различие особенно значительно

*) По грамотных в возрасте 12—16 лет больше всего в петербургской губ.: — мальчиков 94,3%, девочек — 92,5%; затем идет ярославская губ., для которой соответствующими цифрами являются 94,2 и 85,2; в московской, тверской и иваново-вознесенской губ. грамотных мальчиков этого возраста 90%, девочек — около 80.

**) См. «Бюллетень Ц. С. У., № 92», стр. 208 и сл.

***) В Сибири 71,6% учащихся оставляет школу после двух лет обучения.

в отношении обучения девочек, которые в сельских местностях оканчивают школу в виде счастливого исключения: одна из пяти поступивших (18,7%)»*)...

В отсталых земледельческих районах (преимущественно там, где в дореволюционное время не существовало земства) царит «двухгодичный курс обучения, обеспечивающий только элементарную грамотность, и где 4-годичную школьную подготовку получают счастливые исключения: из десяти, даже из двадцати поступивших один человек (от 5 до 10%)»**)...

Учитывая все это, приходится с великою болью признать, что настоящая цена грамотности основной массы населения страны очень еще незначительна...

Для более детального освещения постановки школьного дела мы считаем необходимым остановиться еще на некоторых вопросах.

Число учащихся в начальных школах на 1000 жителей составляло:

При советской власти				До революции:		
1920 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1880 г.	1894 г.	1911 г.
62 чел.	50 чел.	38 чел.	46 чел.	14 чел.	31 чел.	45 чел.

На одну школу приходится учащихся:

1920 г.	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.
87 чел.	85 чел.	83 чел.	76 чел.	70 чел.

Дореволюционная школа в этом отношении определяется такими данными: в 1880 г, на каждую школу приходилось 50 учащихся, в 1894 г. — 49, в 1911 — 66 учащихся.

Густота школьной сети определяется так: в 1920 г. одна начальная школа приходилась на 50 кв. верст, в 1922 г., когда число школ резко упало, — на 90 кв. верст. В 1880 года одна школа обслуживала площадь в 207 кв. верст, в 1894 г. — 89 кв. верст, в 1911 г. — 55 кв. верст.

Доступность школы характеризуется также и данными о расстояниях их от местожительств учащихся; следующая табличка сообщает эти данные относительно современной и дореволюционной школы:

---

*) «Бюллетень Ц. Ст. Упр. № 92».

**) Там же.

Учащиеся (в %%) проживают в расстоянии от школы:

	до 1 версты	1—2 верст	2—3 верст	3 версты и далее
1920—21 уч. г.	78,0%	12,6%	5,4%	4,0%
1910—11 „	64,6%	23,9%	6,4	5,1%

Возрастной состав учащихся начальных школ за время революции претерпел незначительные изменения, что усматривается из приводимых ниже данных (в процентах):

Возраст учащихся начальных школ:

	до 8 л.	8 л.	9 л.	10 л.	11 л.	12 л.	13 л.	14 л.	15 л. и выше
1920 г.	3,9	14,9	19,5	21,0	15,9	13,8	6,9	2,6	0,7
1880 г.	5,9	10,8	14,2	16,8	15,2	14,4	10,2	6,6	5,9
1911 г.	1,9	12,2	20,5	21,0	19,6	13,1	5,0	1,9	0,8

В заключение несколько данных об учащих начальных школ в России.

Число учащих в школах Европ. России в 1920 г. достигало 77.487, в 1923 г. оно понизилось до 51.216; в 1914 г. — 38.077 ч.

По полу учащие начальных школ в 1920 г. распределялись так: мужчины составляли 26,%, женщины — 74%. В дореволюционной школе учащие в этом отношении имели такой состав:

Годы	1880	1894	1911	1914
Мужчин	80%	58%	43%	30%
Женщин	20%	42%	57%	70%

По возрастным группам учащие распределяются (в процентном отношении) следующим образом:

Группы:	до 20 л.	21—25 л.	26—30 л.	31—40 л.	41 и выше
1920 год	22,7%	27,8%	18,9%	19,0%	11,6%
1911 год	18,8%	36,3%	17,4%	15,3%	12,2%

Образовательный ценз учащих начальных школ определяется в таблице, помещаемой ниже:

	Высшее и ср. светск. образ.		Среднее духовное		Среднее спец. педаг.		Низшее и домашнее	
	1920	1910	1920	1910	1920	1910	1920	1910
Мужчины	20,2%	1,3%	9,6%	9,5%	26,6%	31,2%	43,6%	5.80%
Женщины.	53,4%	32,3%	15,3%	27,0%	7,4%	6, 2%	23,9%	34,5%
Обоего пола	36,3%	16,8%	12,45%	18,5%	17,0%	18,7%	33,75%	46,25%

Приведенные в таблице данные отмечают лучшую подготовку (общеобразовательную) учительниц и заметное повыше-

ние образовательного ценза вообще у учащих в начальных школах России (более чем в два раза выросла группа лиц с высшим и средним образованием), но всех друзей нашей начальной школы должен очень тревожить факт уменьшения среди учащих лиц с специально педагогической подготовкой (учительские семинарии и институты): эти лица составляли наиболее «надежный» кадр школьных работников.

Продолжительность работы учащих *(педагогический стаж)* характеризуется такими чертами:

Годы/Стаж	Менее 5 л.	От 5—9 л.	10—14 л.	15—19 л.	20 и бол. л.
1920 г.	49,0%	23,4%	11,6%	6,6%	9,4%
1910 г.	46,4%	23,4%	12,3%	6,7%	11,2%

Данные, приводимые как в этой таблице, так и в предшествующей, указывают, что, в общем, профессиональная подготовка учащих начальной школы если и понизилась, то незначительно; на 2,6% увеличилась группа работающих менее 5-ти лет; увеличение это произошло за счет понижения: на 0,7% по группе работающих от 10 до 14 лет, на 0,1% — работающих от 15 до 19 лет и на 1,8% — 20 и более лет.

Заработок учителя русской начальной школы в довоенное время был весьма мал, определяясь, в среднем, 365 вол. рубл. в год*). Приводимая ниже таблица очень ярко иллюстрирует незначительность этого заработка по сравнению с заработком учащих в других государствах (все суммы даны в золотых довоенных рублях):

Россия	Италия	Франция	Сербия	Пруссия	Англия	Новая Зеландия
365 р.	629 р.	814 р.	1110 р.	1526 р.	1665 р.	2000 р.

Другими словами, годовой заработок русского начального учителя составлял 58,0% годового заработка учителя итальянского, 44,8% — французского, 32,9% — сербского, 24,0% — прусского, 21,3% — английского и 18,2% — заработка новозеландского коллеги...

После революции русский учитель получает буквально гроши. Заработная плата его в июне—сентябре 1922 года в среднем равняется 4 рубл. 38 коп. в месяц (статья Н. Шполянского «На подъеме» в № 13-26 «Учит. Газеты»). В 1923 году месячный заработок учителя начальной школы составлял:

*) В городах средний месячный заработок учителя выражался суммой 40,6 рубл., в сельских местностях — 28,5 руб. (данные 1911 года).

в городах — 11,48 руб., *в сельских местностях* — 6,33 руб.*). В январе 1924 г. сельский учитель получал 17,29 руб., городской — 18,34 руб. К январю 1925 года заработная плата сельского учителя поднялась до 24,86 коп., т. е. по сравнению с 1923 г. — на 377%; городской учитель к 1 января того же года получает уже 34 р. 06 коп. (увеличение против 1923 г. на 296%).

Постановлением совнаркома СССР от 8 апреля т. г. с 1 октября 1925 г. устанавливается следующий *месячный* минимум заработной платы для сельских и городских учителей школ первой ступени: в местностях первого тарифного пояса — 35 руб., второго пояса — 33 р. 50 к., третьего пояса — 28 р., четвертого пояса — 25 р. 50 к., пятого — 23 р.

Наконец, 15 января т. г. введено *пенсионное обеспечение* работников просвещения за выслугу лет. Право на пенсию в размере 240 руб. в год имеют учащие школ I ступени, как сельских, так и городских, а также руководители изб-читален, библиотекари, учителя низших с.-х. школ и педагогический персонал детских домов. Пенсия выдается за 25-тилетнюю службу в указанных должностях; дореволюционная служба засчитывается при условии, однако, состояния не менее *пяти* лет на советской службе.

Н. Новожилов.

---

*) Таблицы И. С. Самохвалова, на которые мы не раз ссылались, определяют заработок городского учителя в 1923 г. в 12,1 р., деревенского — в 10,7 р. Нам кажутся более достоверными цифры, приводимые в статье Г. Банка «Два года», помещенной в № 2 «Нар. Учителя» за 1925 г.; эти цифры мы здесь и приводим.

Американская школа*)

I. Школьная система в Соединенных Штатах.

Я хотела бы сегодня в своем докладе лишь поделиться со Съездом теми впечатлениями, которые мне пришлось испытать за мое шестимесячное знакомство с американской школой. Я не решаюсь здесь ни критиковать, ни делать выводов,—я просто хочу вас ознакомить с американской школой, как она мне представляется. Детям, детскому вопросу американское общество отдает очень много времени и сил, это вопрос дня. Утробная жизнь младенца, психическое его развитие, исследование наследственности, физическое и моральное его воспитание в первые годы его жизни составляют заботу многочисленных обществ и союзов. Таковы напр.: Лига заботы о детях (Welfare Children League); Ассоциация детского умственного развития (Mental Children's Association), с клиниками и кабинетами для исследования; Общество детских садов (Kindergarden Association); Детская туберкулезная лига; Юный Красный Крест и целый ряд других обществ, занимающихся исключительно детским вопросом. Каждое такое общество имеет собственный журнал и издает значительное количество книг ежегодно. Эти общества дружно работают со школьными организациями и являются деятельными помощниками городских и сельских самоуправлений в деле народного образования. В последние годы к этим учреждениям присоединилась еще и вновь открытая League of prekindergarden schoo s, насчитывающая значительное количество членов в крупных центрах и поставившая себе целью заботу о детях от 2 до 4-летнего возраста.

Школа в С. Ш. единая,— и посещение ее обязательно для всякого ребенка, живущего в С. Ш., будь он гражданин Штатов или временный житель. Уклонение от закона грозит родителям и опекунам штрафом с заменой 3-мя месяцами тюрьмы в случае несостоятельности. Общая схема американской школы такова:

---

*) Доклады 2-му Съезду деятелей русской школы за границей, в Прэге.

1) от 4—6 лет необязательный, но рекомендуемый *детский сад*. Сеть детских садов сильно развита в больших центрах и фабричных городах. 2) *8-классная элементарная обязательная школа* (elementary school), дающая право поступить затем в 3) high school (т.е. школу 2 ступени) или же в *торговую, техническую или сельскохозяйственную школу*. 4) Из high school поступают в учительские институты, унив. College, университеты и высшие технические школы с 4-летним курсом. Это — традиционная организация как школы общественной, так и частной, придерживающейся всюду общих программ с общественной. В последнее время замечается тенденция несколько изменить структуру школы в направлении трехступенной школьной системы: 1) 6 лет элементарная школа, 2) 3 года «младшая высшая» (junior high school), тоже обязательная и 3) три года «высшая» школа (high school), соответствующая старшим классам нашей средней школы. Американские педагоги считают, что таким способом они смогут уже в последние три года обязательного обучения ввести некоторое разнообразие предметов, необходимое ребенку при выборе им его будущей профессии. Вся элементарная школа совместная, но на ряду с ней существует целый ряд школ, особенно интернатных, где совместности нет, в школах же второй ступени или специальных ее тоже не существует.

Посмотрим теперь, каков же курс этих 8-ми классных школ, и что должен знать 14 летний ребенок, оканчивающий такую школу. Заметим при этом, что в Соед. Штатах никаких общих программ для всех Штатов нет, и каждый штат, и не только штат, но и каждый отдел по народн. образованию (Department of Education) или даже каждый заведывающий (superintendent) может вырабатывать детали школьной программы. Мне придется говорить исключительно о восточных штатах, где мне привелось повидать американскую школу.

Оканчивающий элементарную (8-ми классную) школу должен уметь читать и писать грамотно, знать полный курс арифметики, географию всеобщую и специально Америки, американскую и всеобщую историю, пройти небольшой курс физиологии, изучить рисование, музыку, пройти курс civic (гражданской грамоты), ручного труда, домоводства и гимнастики. Я, к сожалению, за недостатком времени не могу привести здесь подробно программ всех предметов элементарной школы и остановлюсь лишь на требованиях, предъявляемых к оканчивающим 8-годичный курс по английскому языку. (Экзамены всегда и во

всех типах школ письменные по всем предметам.) Требования эти следующие:

1. Переписать грамотно и разборчиво 12 строк прозы или стихов и счет с по крайней мере семью данными.

2. Диктовка легкой прозы. (Диктовка служит показателем знания грамматических форм, правильного правописания и употребления знаков препинания.)

3. Написать обыкновенное дружеское письмо.

4. Написать в ½ часа небольшое, несложное оригинальное сочинение на одной странице почтовой бумаги.

5. Сделать письменный синтаксический разбор.

6. Бегло и выразительно читать прозу средней трудности.

7. Продекламировать 50 стр. стихотворения.

8. Произнести перед классом небольшую речь (7—10 м.) личного, школьного или общественного характера.

Параллельно с приведенной программой мне хотелось бы остановиться на методах, которыми достигаются указанные результаты. Нас, иностранцев, прежде всего изумляет то необычайное разнообразие и богатство пособий, которое находится в руках американского учителя. В первом же году ребенок должен прочесть не менее 10—15 книг, специально для этого напечатанных. Книги эти, составленные из уже хорошо знакомых ребенку слов, даются ему даром. Сочинения, доставлявшие прежде много горя и трудов детям вследствие отвлеченности своих тем, заменены здесь темами, на которые дети пишут легко и с удовольствием. Описание игр, животных, растений, прогулок, описание отдельных технических производств, история любимых героев и изобретений, — на все эти темы дети очень охотно пишут, иллюстрируя свои сочинения рисунками и чертежами. В каждом классе отводится место писанию писем. Начинают с дружеских писем в первых классах, — в старших классах переходят к деловой и торговой корреспонденции, затем учат также писать прошения, жалобы в суды и т. д. Цель при обучении языку — научить ребенка наблюдать, думать, высказывать свои мысли ясно и коротко, излагать их на бумаге ясно, понятным языком.

По арифметике количество пособий изумительно: начиная от самых разнообразных пособий для изучения первого десятка — в виде бус, пословиц, кубиков, игрушек, игр с номерами, и т. д. — мы имеем затем и целые лавки с товарами, весами и деньгами, где дети сами ведут все счета, вешают и продают, по-

купают и платят, делая попутные вычисления, целый ряд специальных пособий для индивидуальных и групповых занятий.

Главной особенностью метода являются «тесты», или постоянная письменная проверка учащихся, для которых, особенно по арифметике, имеется множество приготовленных пособий. Испытания эти преследуют две цели — добиться в счете быстроты и аккуратности. Даются они детям очень часто и не вызывают в детях обычного при испытаниях страха. Напротив, по моим наблюдениям дети относятся к ним с большим интересом и принимают деятельное участие в подсчете своих собственных ошибок. Их устный счет и беглость их письменного счета приводила меня прямо в восхищение. Мы, европейцы, должны относиться критически к американскому увлечению тестами, совершенно чуждыми нашему пониманию психологии ребенка, но мне кажется, что это увлечение проистекает от всей постановки американской школы — непосредственно отражающей самое окружающую жизнь.

Музыке в данное время отводится особое место. Американское общество всеми силами хочет привить музыкальность своему ребенку. Преподается хоровое пение, элементарная теория музыки, ритмическая гимнастика и обучение на отдельных инструментах, особенно для способных учеников. Для развития музыкального слуха в большом употреблении ветрола (усовершенствованный граммофон), а теперь и радио, — которым снабжена почти всякая школа.

Изучение начатков естествознания делается попутно в связи с географией или на уроках английского языка и обнимает изучение живой природы: животных, птиц, растений, насекомых. Часто практикуется посадка и уход за растениями и деревьями. Разнообразные пособия имеются в большом количестве, — всюду есть аквариумы и террариумы.

Рисование является вспомогательным предметом для всех остальных. Оно преподается во всех классах и имеет исключительно прикладной характер. Знакомство с формой и цветом составляют основу, а затем рисуют с натуры овощи, плоды, листья, иллюстрируют сочинения, делают рисунки для работ, вышивания и очень много плакатов и объявлений. Материал для рисования, лепки, черчения дается даром и в большом количестве.

Ручному труду отводится время в каждом классе, — но объем его преподавания зависит от финансовых возможностей

данной школы и помещения. Обычно преподается картонаж, переплет и столярное ремесло, девочкам — рукоделие и тканье, в очень многих школах есть и корзиночное мастерство, работа по металлу и обучение книгопечатанию. На своих печатных станках печатаются обыкновенно школьные журналы и плакаты.

При каждой школе имеется гимнастический зал с очень немногочисленными аппаратами (аппаратов в низшей школе американская педагогика совсем не признает, предпочитая шведскую гимнастику и спортивные игры). Каждая школа, даже в большом городе, снабжена площадкой и кроме того имеет большую площадку на крыше. Совместным состязаниям отводится большое и почетное место в школьной жизни. Состязаются школа со школой, район школьный с районом и т. д. Почти всюду имеются души, которыми дети пользуются ежедневно, — в новостроющихся школах всюду есть бассейны для плавания, т. к. по новым программам обучение плаванию обязательно для всех учащихся.

Вторым (после спорта) бо́льшим увлечением американской школы является драматизация. Дети драматизируют во время уроков сцены из родной литературы, стихотворения, эпизоды из истории, сцены из жизни животных, — все служит материалом для маленьких пьес. Их играют в классе и, как шарады, на сцене для других классов во время общих собраний. Кроме того, американская школа устраивает охотно и часто большие общешкольные празднества, совместно с родителями. Американские педагоги находят, что подобные формы общения помогают вырабатывать в ребенке целый ряд навыков к общественной жизни, способствуют взаимному ознакомлению родителей и учителя и повышают жизнерадостность детей. Привлечение родителей и общественных работников к устройству школьных праздников дает учителям возможность ближе подходить к семье, а семье и обществу — принимать участие в школьной жизни. Драматические упражнения входят как вспомогательное средство в изучение языка, истории, рисования и музыки; дети сами пишут пьесы, сами их иллюстрируют, рисуют примитивные декорации, шьют и клеют костюмы, расписывают плакаты. Каждый учебный год, кончающийся 17 июня, знаменуется общим бо́льшим праздником на открытом воздухе. Такие праздники требуют участия всех учителей, помощи родителей и общества.

Учитель или учительница одна для каждого класса, обычно рассчитанного на 45 человек, и преподает все пре́дметы, вклю-

чая и ручной труд. Закон Божий, в виду отделения церкви от государства, в школе не преподается, занятия им происходят по субботам и воскресеньям в церкви и воскресных школах. Для гимнастики и танцев каждая школа имеет особого инструктора-специалиста. В последние пять лет замечается стремление отделить музыку, естествознание и ручной труд и поручить их тоже специалистам.

Учитель ответствен за свой класс во все время нахождения учеников в школе и не может уйти из школы, пока в классе есть хотя бы один ученик. Учителя же по очереди дежурят на лестницах и на рекреационном дворе. Дети могут пользоваться школьными площадками и во внеучебное время, от 8—9 час. утра и от 4—6 вечера — под наблюдением учителей, получающих за это отдельную плату. Дети собираются в школу к 9 часам и остаются в ней до 3 ч. 30 м. Перерывов между уроками 3, два по 10 мин. и большеая перемена для обеда в 1½ часа. В маленьких городах большинство детей уходит обедать домой. Там же, где детей привозят на автомобилях из сельских ферм, дети получают обед за отдельную плату в школе. Уроки длятся 45 минут, и 20 минут уделяется утром на собрание. На этом собрании обычно читается или поется псалом, и заведующий школой говорит небольшую речь. Раз в неделю собрание это сопровождается салютом американскому флагу и сопровождается пением гимна.

Дисциплина американской школы довольно суровая, — в здании школы ни крика ни беготни не разрешается. Даже громкий разговор воспрещается. Кричать и бегать можно лишь на рекреационном дворе и в гимназическом зале. Каждая учительница обязана отводить свой класс до порога школы и встречать своих учеников по утрам. На помощь учительницам всегда есть дежурные из детей, которые и помогают учителям поддерживать порядок. Обычно сходятся дети утром в зал и уходят из школы под звуки ветролы или музыки.

По прошествии трех недель от начала занятий дети подвергаются полному медицинскому осмотру и испытанию по Бине и отправляются, смотря по полученным данным, в специальные классы. Дети с наклонностью к туберкулезу отправляются в так наз. openair class, где они проводят весь день при открытом окне и имеют возможность лежать среди дня. Кроме того, им утром во время первой перемены дают молоко от Лиги борьбы с туберкулезом. Имеются особые школы для заикающихся, для глухих и для детей с слабым зрением. Всех отсталых детей поме-

щают в специальные классы, где их делят на группы не свыше 15 человек и ведут с ними специальную работу. Дети эти находятся под наблюдением специалистов и к ним применяются все новейшие методы. Те из них, которые достигли нормальной степени развития, переводятся затем обратно в элементарную школу. В больших центрах и в местах большой эмиграции приходится нередко встречаться с бичем американской школы,— это так наз. floating class, т. е. странствующий класс. По закону, все дети должны иметь возможность учиться, но так как обеспечить их помещением бывает часто невозможно в короткое время, то случается, что два или три класса, не имея помещения, непрестанно кочуют из комнаты в комнату по сообому расписанию. Впрочем все школьные здания громадные, очень удобны, светлы, снабжены очень хорошими кабинетами по всем предметам, отличными библиотеками и всегда зрительным и гимнастическим залом.

По недостатку времени я не смогу коснуться сегодня школы 2-ой ступени и предоставлю для вашего обозрения лишь диаграмму этой школы. Сами американцы считают ее несовершенной и думают, что необходимо изменить и переработать ее программу. До сего времени эта ступень школы находится еще в стадии организации. Самым трудным при этом является организация программ и учебного плана. Дело в том, что университеты все больше и больше начинают влиять на программы средней школы, путем предъявления довольно строгих определенных требований к поступающим в их стены молодых людям. Но, с другой стороны, среди населения, содержащего среднюю школу, усиливается стремление к тому, чтобы средняя школа давала законченное в себе образование, отвечала интересам и особым условиям каждаго штата, чтобы образование, ею даваемое, было более практичным, утилитарным и применимым к жизни. Население не хочет считать среднюю школу только подготовкой к высшему образованию. Трудно выработать программу, удовлетворяющую обоим требованиям — отсюда вечные колебания, искания, неуверенность. Существующая пестрота и неопределенность программ становится от этого еще больше, не удовлетворяет ни ту ни другую сторону. Среднее образование — одно из слабых мест американской школы. Здесь предстоит еще много работы, и сюда именно в настоящее время направляются энергия и усилия американской педагогической мысли.

II. Новые течения в американской школе.

1. Винетские школы.

В январе этого года мне удалось попасть в Винетке в городские школы, находящиеся под непосредственным наблюдением Mr Washburn'a. О Винетке и ее школах было очень много разговоров на 12-ти тысячном съезде заведующих школами восточных и западных штатов. Сам Mr Washburn и заведующие его школами выступали с рядом докладов о постановке и методах преподавания в Винетских школах.

Винетка — маленький, очень чистенький городок, вблизи Чикаго, населенный преимущественно чиновничеством, служащими различных контор и банков и собственниками, живущими там на свои сбережения. Такой подбор родителей дает возможность Mr Washburn'у широко произвести опыт индивидуального обучения, опыт, на который население города, доверяющее вполне этому энергичному и упорному в своих достижениях человеку, дает охотно деньги, повышая школьный налог. Обыкновенно все опыты индивидуального обучения производились или частными школами или же школами, находящимися при педагогических учебных заведениях. Винетка напротив является единственным опытом, производимым в обстановке городских народных школ. Два года тому назад Попечительный Совет школ устроил сбор денег, принесший два миллиона долларов, на переделку и постройку школьных зданий. Школ в Винетке три, обучается в них 1500 детей. Кроме того, есть еще и средняя школа на 250 учеников. Из трех школьных зданий два переделаны в прошлом году, расширены по сравнению со старым планом, одно же построено совершенно по новому плану. Новое здание рассчитано на 500 учащихся, одноэтажное, с центральной башней, в которой находится библиотека. Классы окон на север не имеют и освещены сверху зеркальной крышей. Кроме очаровательного детского сада при школе имеются разнообразные мастерские и типография.

Первое впечатление очень приятное: это не школа с ее партами и обычной обстановкой, а детский дом, весь посвященный исключительно детям. Уютные светлые комнаты с большими окнами, украшенными элегантными гардинами — работой детей. Вместо парт — столы и стулья по росту детей. Все это при-

дает классам семейную обстановку. Все три стены заняты досками и детскими работами, очень разнообразными. Тут и рисунки, самодельные календари, кривые температуры и очень много цветов. Очень уютная столовая, — где за плату по себестоимости дети и учителя могут получать завтрак. Заведывание столовой и кухней лежит на отделении домоводства, преподаваемом в 7 и 8 классах школы. Дети сами продают марки на завтраки и ведут отчетность по столовой под наблюдением преподавателя домоводства.

День в школе распределяется на 12 периодов от 8 ч. 15 м. утра — до 3 ч. 45 м. 1½ часа среди дня уходят на завтрак. Периоды не все одинаковы: есть по 45 минут, есть и по 35 минут. Для ручного труда, домоводства, рисования или оркестра два периода соединяются вместе. Детский сад и 1-ый класс уходят до завтрака, дети 2 и 3 классов остаются до 2 часов, т. е. имеют 10 периодов. Дети, не успевшие кончить свою работу в назначенный период, остаются на добавочный; окончившие свое задание дети могут время до 3 ч. 45 м. проводить в обширных библиотеках, открытых от 8 ч. у. до 6 ч. веч. Я должна здесь отметить всегдашнюю готовность американцев показывать вам школу. В Винетке эта возможность еще больше, чем где-либо, вам облегчена. По приходе в школу вы направляетесь в канцелярию, где по заполнении опросного листа вам дают значек для ношения с надписью «гость» и вручают планы школ и расписание периодов, предупреждая, что просят вас в рабочих комнатах во время занятий ни с детьми, ни с учителями не разговаривать. Затем вы свободны бродить по зданию и мастерским — двери в классные комнаты всегда открыты, и вы можете зайти и сидеть в классе, сколько захотите — дети на вас совершенно не обращают внимания. По вашему желанию вам могут составить и план осмотра, неметив, где и что интереснее посмотреть. Если руководитель хочет почему-либо разговаривать с детьми один, он на закрытой двери вывешивает объявление, что класс для посторонних закрыт.

Я сразу попала на собрание, — это было собрание восьми классов (220 детей). Совсем маленьких не было, был лишь средний и старший возраст. Заведующий школой разбирал совместно с детьми случай непослушания, происшедший во время его отсутствия на Цинцинатском съезде, и предлагал детям самим решить, что надо делать с ослушниками. После недолгих разговоров детьми было предложено исключить трех виновников

происшествия (они гуляли во время перемены по рельсам и опоздали на 5 минут на 8-й период) на неделю из школы, уведомив о решении собрания их родителей. Затем распределяли спортивное поле между классами и, спевши американский гимн, прошли в свои помещения. Вообще собрания бывают у каждого класса 2 раза в неделю.

Вид детей очень бодрый и жизнерадостный; учителя также отличаются своим бодрым и энергичным видом, оплачиваются они довольно хорошо и выбираются очень тщательно. Mr Washburn справедливо считает, что достигнутые успехи всецело зависят от подбора учителей, верящих в новый метод преподавания. В недостаточном количестве учителей, подготовленных к новой работе, и лежит трудность устройства новой школы.

Какие же принципы ставит себе школа в Винетке и каким образом она от классного обучения переходит к индивидуальному? Программа школы разделена на две части: одна часть касается знаний и навыков, которые должны быть восприняты всеми детьми одинаково, вторая дает ребенку возможность выражать свою индивидуальность и ставит его в условия, в которых ребенок может сообщить всей группе детей то, что его специально интересует, или то, чем он особенно одарен. Иначе говоря, первая часть касается того, чему надо научить всех детей, а вторая того, чему дети могут научить друг друга. Каждый ученик должен быть знаком с основами арифметики, должен уметь бегло и ясно читать, должен грамотно писать, должен знать кое-что о лицах, местах и событиях, о которых он будет впоследствии постоянно слышать. Так как ученику необходимо знать все эти вещи, и так как каждый ребенок отличается от другого своими способностями, то время и количество упражнений, необходимых каждому ученику должны быть различны. По старой системе старались дать различным детям тот же материал в одинаковое время, что вело к тому, что качество детской работы в одном и том же классе было то плохим, то отличным. По Винетской системе индивидуального обучения колеблется время обучения, качество же работы остается всегда одинаковым: ребенок может употребить столько времени, сколько ему нужно, чтобы выполнить известную единицу работы, но сделать ее он должен.

Во второй части программы, имеющей дело с индивидуальной или групповой деятельностью, применяется, напротив, совсем другая мерка. Здесь всякий ребенок может и должен от-

личаться от своего соседа, и дело школы дать ему подходящие условия для развития его дарований. Для того, чтобы найти время для обеих частей этой программы, день делится следующим образом. Половина утреннего и половина послеобеденного времени отдается обязательной индивидуальной работе, остальное же время посвящается групповым и творческим занятиям. Во время, предоставленное индивидуальным обязательным занятиям, всякий ребенок делает свою личную работу. Если вы войдете, напр., в комнату 4 класса по арифметике, то встретите там детей в различных стадиях работы. Один будет кончать курс 3-го класса, другой будет работать над программой 4-го, третий делает задачу на дроби — по программе пятого класса. Ученик может быть занят арифметикой 4 класса в один период и читать по программе пятого класса в следующий, — все в той же комнате. Уроков не спрашивают. Каждый ученик выполняет известное задание, исполняет его сам по ответу и переходит к следующему. Когда он окончил несколько заданий — работу, которая могла занять три дня или 2 недели, смотря по его способностям, — он экзаменует сам себя, и если он находит, что он усвоил пройденное на полные 100%, то он просит учителя сделать ему настоящую проверку. Если при этой проверке (большей частью письменной работы), он не достиг необходимых 100%, он должен вновь проработать задание и вновь проделать проверку. Когда ученик сможет доказать учителю, что известное число заданий, называемое в Винетке goal (—т. е. цель), достигнуто, он переходит к следующему goal. Учитель при этом плане тратит *все* свое время на обучение, а не на спрос. Он помогает отдельным детям или группам, постоянно к нему обращающимися, ободряет в работе, он все время наблюдает и изучает способности детей. Он все время между детьми, а не за кафедрой. При этой системе ни один ученик не может не успевать. Если же он напротив может сделать больше положенной годовой работы, он ее делает и таким образом привыкает не тратить даром времени. В часть дня, посвященную групповым занятиям, дети не работают для заранее определенной цели, их не подвергают никаким испытаниям, и деятельность детей в это время очень разнообразна. В одной классной комнате они готовят, напр., историческую пьесу, в другой рисуют программы или пасхальные картинки, в третьей — поют, в четвертой ведут дебаты на избранные темы.

Детские собрания — род открытого форума. Иногда это

театральное или музыкальное представление, иногда деловое заседание, на котором обсуждаются местные школьные дела. Председатель всегда ученик или ученица, и я должна засвидетельствовать, что заседания ведутся в хорошем парламентском тоне, хотя дело идет обыкновенно об очень незначительных на наш взгляд делах, — напр. о запрещении езды на велосипеде на школьных площадках или же о том, разрешить или не разрешить игру в снежки. Каждый ученик в Винетской школе — член какой-нибудь комиссии. Эти комисси заведуют всеми отраслями школьной жизни. Они состоят обычно из представителей всех классов и достаточно многолюдны, — чтобы обеспечить место каждому ребенку. Напр. есть комиссия для выработки программы для общих собраний, комиссия заведующих площадками, комиссия заботящаяся о цветах в школе, комиссия ведующая чистотой уборных, по устройству спортивных игр и т. д. В части дня, посвященной общей деятельности, дети издают свою газету, сотрудниками которой они могут быть с первого класса. Издание, набор, корректура и финансовая часть газеты находится всецело в руках 7 и 8 классов. Комиссия по изданию журнала имеет текущий счет в одном из Винетских банков и оплачивает свои счета своими чеками. В эту более свободную часть дня дети выучиваются вообще налаживать свои взаимоотношения и вести дружную совместную работу, научаются жертвовать личными интересами для интересов общественных.

Я забыла еще отметить, что каждый ученик обязан пройти известное количество курсов по рисованию, музыке и ручному труду. Для 7 и 8 классов таких курсов 8 (4 в каждом году) для того, чтобы иметь право получить диплом. Курс продолжается 12 недель при 2 периодах в неделю и 24 при одном. Курсы очень разнообразны.

Учителя в Винетке отмечают ту огромную работу, которую им пришлось сделать для подготовки учебников для индивидуального преподавания. Старые учебники были написаны для классного преподавания и предполагали объяснения учителя, отпадающие при индивидуальной системе. В Винетской школе издан теперь целый ряд своих учебников, которые, впрочем, почти ежегодно обновляются.

Остановлюсь еще на интересной постановке пения. При поступлении детей делают пробу голосов и испытывают их способности передать короткую ритмическую фразу. Затем всех

детей делят на группы A.B.C.D. В группу A помещаются дети, — которые могут сразу начать занятия по программе 1-го класса. Группы B.C.D. составляют специальные группы, при чем дети переводятся из группы в группу по мере развития их музыкальных способностей. Ученики 2, 3, 4 классов группируются также согласно их музыкальным способностям. Так как дети сгруппированы по группам, то уроки пения происходят одновременно в нескольких классах. Кроме групповых уроков пения, дети по желанию могут устраивать певческие клубы и уроки музыкального разбора. В эти последние группы принимаются все дети, желающие в них участвовать, и там предоставлена детям полная инициатива для проведения своих идей; учитель здесь лишь советчик и наблюдатель.

С большим удовольствием вспоминаю я 5 дней, проведенных в Винетских школах, — ее веселых, бодрых, жизнерадостных детей. Это точно большой, вечно занятой улей. Глубина веры Mr Washburn'a в торжество его идеи, его огромная энергия, тщательно подобранный персонал, верящий и сочувствующий производимому опыту, и окружающая среда родителей, с надеждой и верой смотрящих на делаемую работу, дают уверенность в том, что этот молодой рассадник просвещения будет расти и развиваться.

2. Дальтон план.

Говоря о новых течениях в американской школе, мне приходится остановиться и на Дальтон-плане, которому на страницах «Русской школы за рубежом» уже было посвящено не мало статей. Опишу здесь мои личные впечатления, вынесенные из посещения мною «Children University» и South school в Филадельфии. Я попала в Children University лишь в марте месяце, т. к. доступ в эту школу, находящуюся в центре Нью-Йорка, довольно затруднен. Туда пускают раз в неделю по четвергам и не больше 15—18 человек. Объясняется это теснотой помещения, вследствие которой посетители очень мешают детям. Сама Miss Parkhurst, с которой мне пришлось видеться несколько раз, производит чарующее впечатление. Вы видите перед собой человека, всей душой преданного детям, видящего в жизни лишь их и отдавшего всего себя служению своей идее. Она уже немолода и сама много учительствовала, — в настоящее время ей часто приходится бросать свою школу для того, чтобы высту-

пать публично перед американским обществом, распространяя идею Дальтон-плана. Последнее лето она провела в Англии; ее приглашали в этом году приехать в Россию, но она от этой поездки отказалась, и в Россию поедет Mrs Lucy Welson, заведующая South High school в Филадельфии. Мисс Паркхерст сообщила мне, что в данное время до 200 школ в Америке перешли на Дальтон-план. Больше всего однако Дальтон-план распространен в Англии (в настоящее время около 1500 школ). Кроме того, много школ перешло на этот план в Голландии, Норвегии, Германии, Польше и Испании. До 450 школ работают по Дальтон-плану в Японии, 250 в Китае и около 50 в Индии. По ее сведениям, и в России начата работа по ее плану. Книга ее переведена на 12 языков, и все это достигнуто в последние 4 года. Мисс Паркхерст уверена, что план ее вернется в Америку из Европы и получит тогда в ней большее распространение, ибо, прибавила она, нет пророка в своем отечестве. Широкое распространение плана объясняется по ее мнению тем, что он не требует ни ломки программ ни особых учебников, а вместе с тем способствует индивидуальной работе детей.

Я не буду здесь касаться теоретических обоснований метода, — этому уже много места было уделено на страницах «Русской школы за рубежом». Я хочу лишь сообщить, как план проводится в т. наз. Детском Университете в Нью-Йорке, который мне привелось осмотреть лично. Школа эта помещается в сравнительно небольшом 5-ти этажном доме, типа старых английских домов. Лестницы узкие, деревянные, корридоры темные, тоже узкие, классы-лаборатории очень небольшие. Мебель, столы, оборудование, — все очень простое. Своего гимнастического зала нет (дети ходят 2 раза в неделю в соседнюю народную школу). Маленький зал с крохотной сценой, очень небольшая комната-библиотека, маленькая столовая и площадка для игр на крыше, — вот помещение на 250 человек. Школа имеет детский сад и все 12 классов. Детский сад и 1 и 2 год обучения ведутся по методам детских садов, чередуя игры и беседы с самостоятельными занятиями по обучению письму и чтению. На 3 году обучения начинают применять отчасти Дальтон-план с тем отличием, что задают самостоятельные задания не на 20 дней, а на каждый день: строго следя, чтобы задание было выполнено ребенком. Начинается же применение плана в собственном смысле лишь на 4 году обучения. Утро разделяется на два коротких периода и один более длинный. Первый период в

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 307 - 326

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

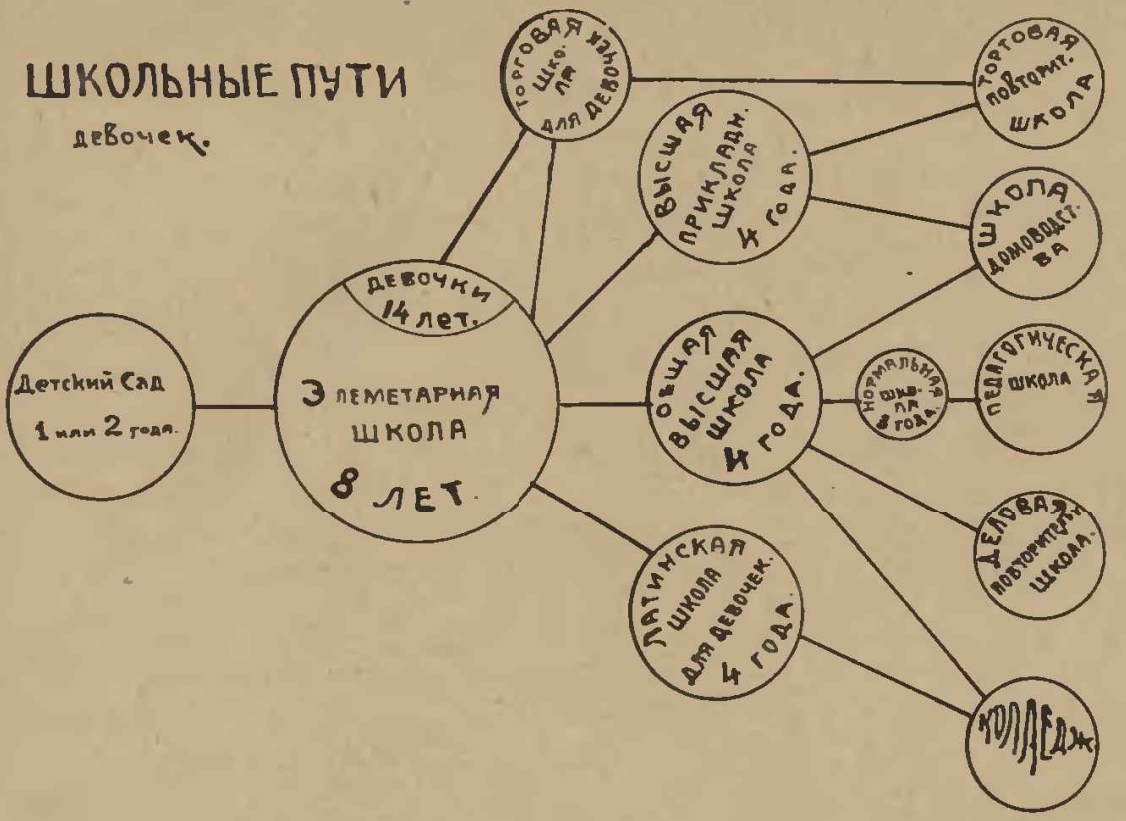
20—30 минут отводится для проверки работ, для советов о дальнейших работах и т. д. Второй, длинный период от 2 до 3 часов, отводится индивидуальным занятиям, и затем следует опять короткий период в 30 или 40 минут для небольших собеседований или собраний. Ученик вполне свободен в своей работе, так же как и в приемах для ее выполнения. Он сам же и отмечает на карточке свои успехи. Классных комнат нет, а есть лаборатории. В Детском Университете таких лабораторий 9: английского языка, французского яз., математики, естествознания, истории, географии, музыки, искусства и драм. искусства. Лаборатории рассчитаны на 50 человек и 1 учителя. Дети свободно переходят из лаборатории в лабораторию во время, назначенное для индивидуальных занятий, соблюдая всюду полную тишину. Одно условие должно быть всегда соблюдаемо учеником: выполнив свои 20 единиц по одному предмету, он не может идти далее по тому же предмету, не выполнив своих заданий по другим предметам. Каждое утро дети известной группы собираются руководителем, всегда одним и тем же. Дети показывают ему свои успехи и рассказывают ему, как они собираются использовать день. На лабораторных занятиях детям не запрещается работать вместе группами: считается, что благодаря обмену мнений они скорее найдут нужное им решение. Уходя из лаборатории, ученик должен отметить у себя на карточке сделанное и также сделать отметки на общей карточке, висящей на стене лаборатории. Последний период ежедневно посвящается общим занятиям, напр. в 5 классе в понедельник он отводится уроку истории, во вторник — географии и т. д. Эти собрания отнюдь не посвящены объяснениям учителем нового материала, но на них обыкновенно читаются рефераты, устраиваются дебаты и т. д. Пояснения или объяснения даются учителем или целому классу или отдельной группе. Созываются дети объявлением, вывешенным на доске. Учителя не могут созывать более двух конференций в один и тот же день для одного и того же класса.

Судить о школе по одному посещению очень трудно, — но общее впечатление от Детского Университета очень приятное. Дети, видимо, очень любят свою школу и всячески о ней заботятся. Всюду масса растений, все стены украшены работами учеников. Весь порядок дома держится самими детьми, никаких надзирателей нет. Проведя там целый учебный день, я видела перед собой веселую, жизнерадостную детвору, все время

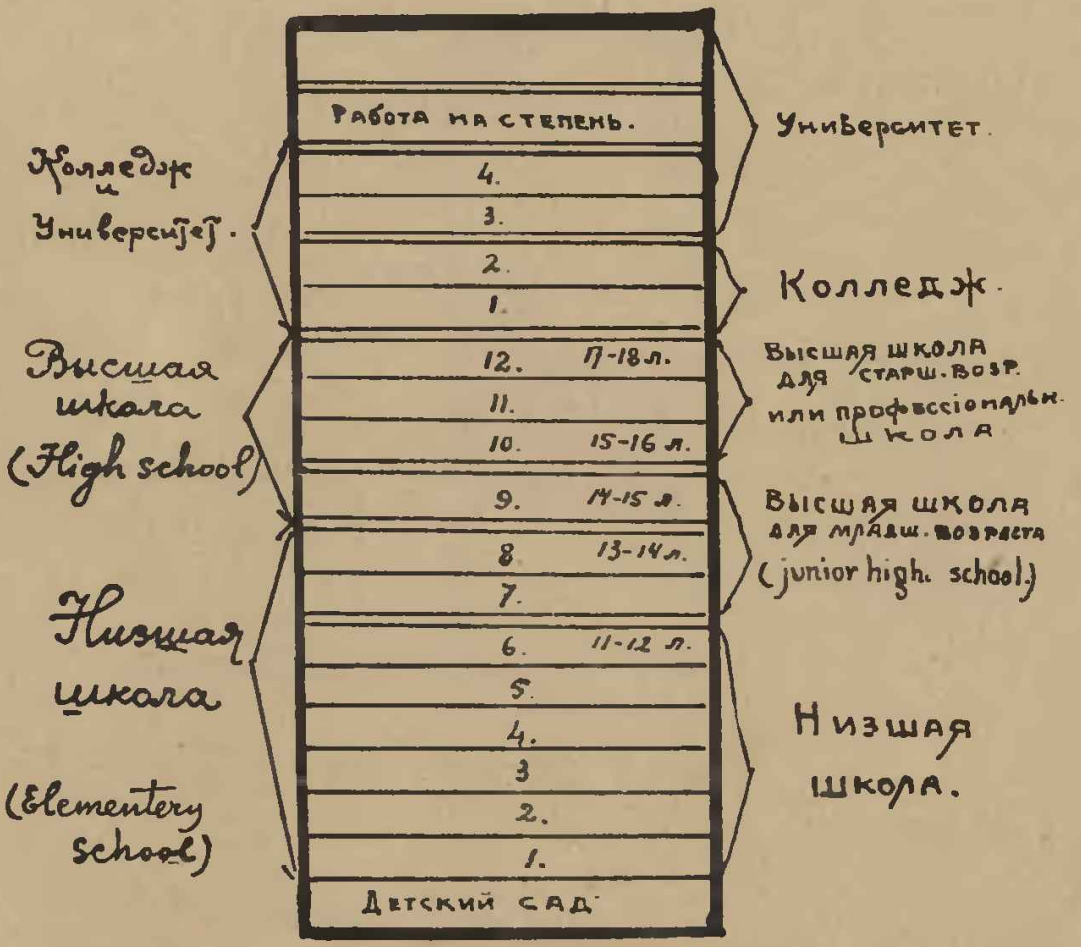
увлеченную своей работой. Учитель всегда в своей лаборатории, готовый придти на помощь и направить усилия детей.

В Филадельфии мне удалось осмотреть вторую школу по Дальтон-плану. Это South High School — огромная городская школа 2-й ступени на 2000 девушек. Заведует ею Mrs Lucy Welson, жена известного профессора и сама очень известная общественная и школьная деятельница. Дальтон-план проводится в школе всего второй год, как заведующая так и большинство учителей, довольны его результатами. Они указывают на большой интерес, проявленный взрослыми девушками к самостоятельным занятиям, на порядок и тишину в классных комнатах и на повышение посещаемости библиотеки с 10.444 до 32.141 за трехмесячный период при переходе на Дальтон-план.

Кроме упомянутых школ по Дальтон-плану и Винетских мне удалось посетить целый ряд очень интересных школ как в Нью-Йорке, так и в Бостоне. Каждая из этих школ идет своим путем, однако, в них усилия педагогов в настоящее время сводятся к тому, чтобы развить индивидуальные способности ребенка, оставляя его в школьной обстановке. В этом направлении в Америке делается большая и живая работа, которая очевидно должна дать и большие результаты. **А. В. Жекулина.**



СТАРАЯ СИСТЕМА. НОВАЯ СИСТЕМА.



Народное образование в Болгарии*).

В силу разных политических причин болгарский народ пробыл почти пять веков в политическом рабстве у турок и в духовном рабстве у греческой церкви. Несмотря на это, национальное самосознание не угасло в угнетенном народе, и время от времени, по различным поводам проявлялось на политической, религиозной или просветительной почве. Одно из наиболее сильных «возрождений» в экономическом и в духовном отношениях начинается в Болгарии на рубеже XVIII и XIX веков. Промышленность в городах втечение этого периода разрослась и вызвала очень оживленные торговые сношения с широким кругом стран. Болгарские купцы пробираются со своими товарами в Царьград, на Греческие острова, в Будапешт, Вену, Букарест и таким образом вступают в общение с более высокой и разнообразной культурой. Экономический прогресс отозвался и на потребностях болгарского общества в просвещении. В течение первой половины XIX века образование быстро изжило свой церковный и религиозный характер и, постепенно расширившись, приняло более светское и позитивное направление. Освобождение Болгарии от политического рабства в 1878 г. произошло уже при достаточно развитой системе общинных школ — начальных, «классных» и средних.

В болгарском обществе имеется естественное влечение к образованию или, во всяком случае, инстинктивное угадывание его важной роли в борьбе за существование в цивилизованном мире. Поэтому, вопреки финансовым, экономическим и другим социальным препятствиям, в нем и до сих пор проявляется все усиливающееся стремление к повышенному и широкому образованию. Еще при создании первой конституции болгарского княжества было выставлено в ст. 78 следующее положение: «Начальное обучение обязательно и бесплатно для всякого подданного государства». Таким образом, без всякой оппозиции, была дана юридическая санкция двум основным принципам народного образования — его обязательности и бесплатности, принципам, которые для демократий Запада долго являлись идеалом и лозунгом и на осуществление которых было затрачено масса умственной и физической энергии.

Первым законом о народном образовании (1880 г.) продолжительность обязательного обучения была установлена в *4 года*. Основной закон Восточной Румелии, которая до 1885 г. оставалась в вассальстве у султана, удлинял этот срок до 6 лет, т. е. для возраста от 7 до 13 лет. Уже правила и ин-

*) Настоящая статья написана специально для нашего журнала. Перевод с болгарского сделан. *С. И. Карцевским.*

струкции, сопровождавшие первые законы, принимали ряд мер к тому, чтобы провозглашенные принципы не остались мертвой буквой, но были проведены в жизнь; так напр., окружным инспекторам вменялось в обязанность при объездах проверять, все ли дети школьного возраста посещают училище, хозяева обязывались посылать в школу служащих у них, если те не закончили первоначального образования.

Наряду с обязательностью первоначального обучения, уже с самого начала свободного существования Болгарии создалась довольно сложная школьная система. В 1880 г. были открыты начальные училища с четырьмя отделениями, а *над ними* необязательные *классные* школы с *трехгодичным* курсом обучения. Кроме того, было основано несколько реальных и классических гимназий с семигодичным курсом, разделенным на низший — в три года и высший — в четыре.

В 1884 г. министр народн. просвещения Каролев провел закон, по которому при трехклассных народных училищах могли открываться и гимназические классы, чтобы удовлетворить потребность в повышенном образовании в тех местах, где государство не содержит гимназий. Так берет свое начало и до сего дня существующий особый, незаконченный тип школы — *неполная гимназия*.

В течение первых двадцати лет начальные и классные училища были одинаковы и для девочек и для мальчиков, но среднее женское образование было пониженное. До 1889 г. женские гимназии имели пять классов (над начальным училищем), затем классов стало шесть, потом семь, а с 1908 г. женские гимназии были вполне сравнены с мужскими.

В развитии народного образования в Болгарии можно различать несколько этапов.

Первый период с 1879 до 1891 г. В это время управление начальными и трехклассными школами, содержание их, назначение учительского персонала и т. д. лежало на обязанности, или было правом, общин. Для этого у них имелся специальный орган — *Школьное попечительство*, избираемый тайною подачею голосов каждые 2—3 года и ведающий учебным делом в общине. Правительство оставляло за собой верховный контроль, осуществляемый через специальных лиц — училищных инспекторов. Впрочем и инспектора избирались на срок в три года попечительствами. Однако, министерство вырабатывало законы, правила и программы для всех школ. Об этом периоде можно сказать, что он характеризуется широким применением принципа общинной автономии в заведывании и управлении школами. — Но вследствии бедности общин, малокультурности школьн. попечительств и т. п. причин, результаты вразвитии народного образования не вполне отвечали правительственным и общественным нуждам. Поэтому в 1891 г. министром нар. просв. в правительстве Стамбулова г-ном Живковым был выработан закон, важный во многих отношениях, и в хороших и в дурных, дав-

ший совсем иное, более централистическое, направление, но и очень сильный толчок развитию школьного дела в Болгарии.

Этим законом курс обязательного обучения был поднят с 4 до 6 лет, т. е. от 6 до 12-тилетнего возраста, и была до известной степени ограничена автономность общины в управлении школами. Изменился порядок назначения учителей: старшие учителя стали назначаться правительством, равно как и училищные инспектора. Стал требоваться от учителей высокий образовательный ценз — педагогическое или гимназическое образование, специальный стаж и государственный экзамен, в то же время государство взяло на себя оплату $^2/_3$ содержания учителей в общинных школах, оставив на долю общины только $^1/_3$. Законом и за счет государства увеличилось число педагогических училищ и было установлено достаточное количество стипендий, так что в несколько лет были созданы обширные кадры молодых, специально подготовленных учителей и учительниц. С того времени ведет свое начало и теперешний государственный университет («Высшее Училище»), который должен был подготовлять учителей для средних школ.

Закон этот имел немало недостатков, и поэтому отдельные его положения, после применения их на практике, были изменены, частью к лучшему, частью к худшему; но в общем он действовал до 1909 г., время, к которому народное образование сделало значительный шаг вперед и в качественном и, главное, в количественном отношении.

Плохие или несовершенные стороны в управлении учебным делом, в школьном законодательстве и в школьной политике ощущались всего сильнее самим учительством. Уже в 1895 г. учительство сорганизовалось в единую общую профессиональную организацию — «Болгарский учительский союз», насчитывающий в наши дни свыше 10.000 членов, т. е. охватывающий больше, чем 50% активнейших учителей. Союз этот занялся также и неустанной борьбой за улучшенную и более демократическую организацию народного образования. Он стремился к удлинению срока обязательного обучения, бесплатного и законченного, имеющего объективно-научный характер и одинакового для девочек и для мальчиков; стремился к тому, чтобы среднее образование было бесплатным, чтобы должность учителя хорошо оплачивалась, чтобы учитель признан был государственным служащим со всеми гражданскими и политическими правами, и чтобы управление школами было разумно децентрализовано. Учительский союз непрестанно указывал, в каком направлении должно вести управление учебным делом, чтобы отвечать нуждам широких кругов общества в духе нового времени.

В 1908 г., при правлении демократической партии, министр нар. просв. Н. Мушанов назначил заведующим начальными школами Хр. Ганева, бывшего председателя учительского союза. Так установилось тесное сближение школьной

политики правительства и стремлений учительства. Был опубликован новый закон по народному просвещению, которым было укреплено положение учителей, особенно учителей начальных школ. Был учрежден новый институт — школьный дисциплинарный суд, который разбирал столкновения между учителями и самостоятельно налагал соответствующее наказание. С другой стороны, законом этим удлинялся — хотя бы и не безусловно — срок обязательного обучения для детей от 7 до 14 лет. Создана была *прогимназия* с тремя классами, как высший курс обязательного образования. Везде, где имеются материальные средства и помещение, может быть открыта прогимназия, а где только прогимназия открывается, посещение ее становится обязательным для детей до 14 лет. Для подготовки соответствующих учителей для нового типа школ были открыты специальные педагогические училища под названием «Высшие педагогические курсы». В них принимались окончившие гимназию или педагогическое училище. Длительность этих курсов была в четыре семестра, и они подразделялись на два отделения: историко-филологическое и естественно-математическое, для обоих было общим изучение педагогики, дидактики, методики, французского или немецкого языков, гигиены и т. д. Эти училища существуют до сих пор под названием «Учительских институтов», но с несколько измененной программой. Тем же законом был проведен в жизнь и ряд других полезных положений. Закон этот, с небольшими изменениями при других министрах, просуществовал до 1921 г. В общем, по своему духу он был достаточно демократичен и дал хорошее и здоровое направление делу народного образования.

Многочисленные реформы в организации и в характере образования пытался провести в последнее время Земледельческий союз, взявший власть в 1920 г. Первым министром нар. просвещения из земледельцев был Цанко Бакалов, обнаруживший полную свою неподготовленность к этой деятельности. Он был заменен Ст. Омарчевским, человеком с бóльшим образованием, более энергичным и решительным. Омарчевский был учителем, вращался в среде учительства и во многом разделял стремления учительской организации. Ему хотелось сделать широкий жест в области школьного реформаторства, но и он также не имел достаточно выработанных взглядов, да не имел и времени погрузиться в образовательные реформы, почему и обратился за советами к кругам более компетентным в этой области, в том числе и к учительским союзам. Эти последние, желая дать новый толчок делу просвещения, сперва охотно оказывали свое содействие при выработке законопроэкта, а также и в других случаях. Но Омарчевский искал мнений и вдохновения у разных лиц и в разных кругах, и то воспринимал одни мнения, то другие, так что закон созданный им вышел слишком эклектичным, соединявшим противоречивые принципы и почти никого вполне не удовлетворил.

Страна, действительно, нуждалась в школьной реформе, так как за время войны и после нее много было пережито; общественная жизнь текла в раскаленной атмосфере, и политическая борьба развивалась и обострялась быстрее и сильнее. Партия Стамболийского проводила одну реформу за другой, в том числе и в области просвещения. В 1921 г. был проведен через Народное Собрание закон Омарчевского, а в 1922 и 1923 гг. были изменены правила внутреннего распорядка и учебные.

Новый закон следующим образом формулировал задачу начального образования: «Заложить основы гармонически развитой личности, годной стать полезным членом трудового общества, и дать ей необходимые познания для дальнейшего общего и специального образования». Законом далее предписывалось обязательное открытие прогимназий всюду, где имеется более 20 детей, окончивших начальную школу. Неполные гимназии, с одним, двумя, тремя или четырьмя классами над прогимназией, выделить в особый тип школы, названный «реальным училищем» (по образцу немецких «Realschule») с трех-годичным курсом и со смешаной — теоретической и практической — программой. Программою предусматривались, кроме научных, также и практические предметы: стенография, ручной труд, кооперативное дело, счетоводство и пр. Целью, которая преследовалась этими школами, было дать возможность бедным деревенским и городским ученикам возможно скорее получить некоторое сравнительно более высокое образование и затем перейти в какое-нибудь профессиональное училище. При окончивании этих школ не предполагалось никаких испытаний. Ученик получал свидетельство, что закончил успешно реальное училище, если успехи его за каждый год были удовлетворительны. Только при вступлении в гимназические классы предусматривались *приемные конкурсные испытания*. Согласно этому закону общеобразовательная школьная система получала следующий вид:

1. Основное обязательное образование (от 7 до полн. 14 лет):
   а) *начальное училище* — 4 года;
   б) *прогимназия* — 3 года.
2. Среднее, необязательное образование (образует особый этаж над основным):
   а) *реальное училище* — 3 года, как низший курс гимназии, и
   б) *гимназия* — над реальными училищем — с двухгодичным курсом.

Таким образом, общеобразовательный курс определялся в 12 лет, как это было и в прежнем законе. В соответствии с поставленной образованию целью, в учебную программу включены были 2 часа в неделю обязательного обучения ручному труду в основной и реальной школах, а кроме того устанавливались осенняя и летняя «трудовые недели» (всего 10 рабочих

дней), во время которых учащиеся и учащие обязаны выполнить какую-нибудь физическую работу — обычно посадка деревьев, работы в школьном огороде, уборка и чистка школы*).

Кроме того, законом Омарчевского была сделана попытка сосредоточить все профессиональное образование, до тех пор находившееся в ведении различных министерств, под управлением министерства народного просвещения, при чем предусматривался целый ряд низших, средних и высших профессиональных училищ, с двух- или трех-годичным курсом. Однако, система эта фактически не могла быть проведена в жизнь, ибо для этих учреждений при министерстве нар. просвещения была только создана должность «главного инспектора по профессиональн. образованию», и не было ассигновано никаких специальных средств для них, не говоря уже о том, что создание профессионального образования таким централистическим путем вряд ли вообще может быть достигнуто.

Единственная существенная реформа, которая была безусловно прогрессивной, это провозглашение законом Омарчевского обязательности обучения в прогимназии, им повышается возраст обязательного посещения школы до полных 14 лет. Как мы уже говорили, первый опыт в этом направлении был сделан еще в 1891 г., а особенно законом Мушанова в 1908 г., но до 1921 г. прогимназическое образование развивалось медленно. Однако и эта прекрасная реформа не покоилась на здоровых основах, ибо для своего полезного и правильного применения она необходимо предполагала целый ряд условий: — материальные средства на приобретение учебных пособий и школьной обстановки, подготовленный персонал и школьные здания. До вступления в управление Земледельческого союза государство несло значительную долю оплаты жалованья учителей в основных школах и целиком содержало учителей средних школ. Земледельцы же *переложили на общины* и отчасти на округа оплату учителей и основных школ и прогимназий и реальных училищ, само же правительство взяло на себя только содержание учителей в гимназиях. Эта «реформа» очень неблагоприятно отозвалась на школьном бюджете общин, которые теперь не могли уже как следует заботиться о школьных зданиях и мебели и об учебных пособиях. Несмотря на все эти затруднения, число прогимназий и реальных училищ возросло, ибо население стремилось иметь повышенные школы у себя на местах, хотя бы даже и не удовлетворительные в педагогическом и гигиеническом отношении.

В остальном тенденции проведенной Земледельческим союзом реформы в области образования не удовлетворили бо́льшую часть общества, а некоторые стороны реформы были прямо реакционными. Сюда относится прежде всего новый закон о правовом положении учительства, приведший к

*) Ручной труд, как учебный предмет, введен был в школу еще законом Живкова в 1891 г.

конфликту с *учительскими организациями*. Прежними законами служебное положение учительства, особенно народных учителей, было удовлетворительно устроено, теперь Земледельческий союз провел в своем законе два положения, которыми аннулировался стабилитет учительства. Одна из статей этого закона давало населению право увольнения учителя путем плебисцита по любому подходящему поводу, а ст. 82 закона давала министру право, без решения дисциплинарного суда, увольнять учителей, которые придерживаются «противогосударственных взглядов».

Другой статьей — был отменен принцип, установленный законом Мушанова в 1908 г. по отношению к заведывающим начальными школами. Прежде они избирались учителями, тайным голосованием, на срок в три года. Далее по новому закону директора прогимназий и окружные инспектора должны были назначаться прямо министром.

Аналогичную политику м-во Земледельческого союза проводило не только в области начального образования, но и в средней и в высшей школе. Создание реальных училищ и гимназий с двухгодичным курсом, в котором сосредоточивалось изучение предметов, имеющих подготовительное для университета значение, вызвало со стороны университета резкие возражения дидактического характера. Земледельческий союз пытался вмешаться и в автономию Софийского университета, чем создал известный конфликт, который повлек за собою прекращение чтения лекций втечение нескольких месяцев и вызвал сильнейшее недовольство в среде профессуры и студенчества.

9 июня 1923 г. земледельческий режим, путем переворота, был сменен теперешним правительством. Решительный противник прежнего режима, теперешнее правительство постепенно аннулировало почти все законы и реформы своего предшественника. И новый министр нар. просвещения Ал. Цанков в значительной степени реставрировал в области народного образования старое положение. Новые изменения в законе о нар. образовании, произведенные в 1924 г., стремятся — со своей точки зрения — исправить «скороспелые реформы» Омарчевского. Со всеми этими изменениями, закон 1924 г. *сохраняет* семигодичный курс обязательного обучения, но уничтожает «реальные училища», допускает временно существование «неполных гимназий» с трехгодичным курсом, пытаясь ограничить число гимназий тем, что допускает только правительственные гимназии (фактически они остались по сей день в прежнем количестве, а число реальных училищ под видом «неполных гимназий» уменьшилось на 3—4). Закон проф. А. Цанкова восстанавливает прежний *пятигодичный* курс гимназий, как дающий более широкое классическое и полуклассическое образование. При каждой реальной гимназии, где имеется достаточное для образования класса количество учеников, желаю-

щих изучать латинский язык, может быть открыто полуклассическое отделение; кроме того, увеличивается количество классических гимназий. Профессиональные училища распределяются между разными министерствами. Восстанавливается выборность директоров прогимназий и старших учителей; отменяется закон о народном плебисците против учителей, но за министром остается право увольнения учителей за «противогосударственные взгляды» без постановления дисциплинарной комиссии, как это и было постановлено Омарчевским. Равным образом не было восстановлено старое положение о несении расходов по содержанию учительского персонала, так что сохранено то, которое было создано Земледельческим союзом. Восстановлена нарушенная автономия университета и ряд других второстепенных изменений, о которых здесь не место распространяться. Сверх того, переработаны наново учебные программы, в которые будут, по всей вероятности, внесены еще дальнейшие изменения. Но так как все находится еще в процессе изменения, то пока еще не возможна окончательная оценка сделанного.

В Болгарии, как и повсюду, развитие учебного дела тесно связано с экономическим и общеполитическим развитием. Оно подвергалось колебаниям в разных отношениях взад и вперед, в связи с развитием политического строя, но взятое в целом, как оно нам представляется в своих результатах за последние 3—4 десятилетия, оно несомненно являет и качественное и количественное движение вперед. Прогресс более явный и сильный в количественном отношении, он медлительнее в качественном. И в последнее время, несмотря на глубокие экономические и духовные потрясения, пережитые Болгарией с 1912 г. до сего дня, несмотря на невыносимые материальные тяготы военного и послевоенного времени, лежащие на слабых плечах государства, заботы об образовании, пусть даже и невполне удовлетворительном, не прекращаются и дают положительные результаты. При населении около 5.000.000, стесненном в современных границах Болгарии, образование в ней — по сравнению с некоторыми соседними и несоседними европейскими государствами более старой культуры — стоит или выше, или наравне, а если и отстает, то незначительно. Так уже в 1910 и 1911 гг. неграмотных рекрутов в Болгарии было только 21,47%, тогда как в Румынии их было 60%, в Италии 29,6%. В 1920 г. грамотность в городах достигала приблизительно 68% среди мужчин и 56% среди женщин, в деревнях отношение было 60% и 40% В 1924 г. число учащихся в начальных школах достигало 471.161 (255.975 мальч. и 215.186 девочек), а учащих 13.496; в среднем на учителя приходилось 35 учащихся. В прогимназиях теперь находится около 6.230 учителей и в средних школах — 2.386. Весь учительский болгарский персонал в общеобразовательных школах исчисляется в 22.112 чел. В прогимназиях к началу 1921—1922 учебн. года было 84.862 учащихся, а в

1923—1924 учебн. году их насчитывалось 103.718. В средней школе в 1922—1923 учебн. году обучалось 20.054 учениц и 15.105 учеников, всего 35.160 чел. В государственном бюджете 1924 г. предусматривался расход на общественные школы в размере 740.000.000 лев, из общей суммы государствен. расходов в $6^1/_2$ миллиардов. Кроме того, бюджеты школьн. попечительств включают еще свои расходы на отопление, освещение, на учебные пособия, обстановку, прислугу и т. п. в подведомственных им школах — до 264.000.000 лев.

В общественных школах работают, главным образом, учителя с цензом. Учителями в начальные школы назначаются лица, окончившие среднее педагогическое учебн. заведение (таковых имеется 16 болгарских и 1 турецкое). В прогимназии назначаются учителями лица, окончившие «учительский институт» (таковых имеется 4 — в Софии, в Пловдиве, в Плевне и в Шумнах, считаются они полувысшими учебными заведениями). Учителями в гимназии назначаются лица, окончившие университет, после одногодичного стажа и по выдержании специального государствен. испытания. При недостатке кандидатов, в начальные школы и в прогимназии могут временно назначаться лица, окончившие гимназию или среднюю духовную школу, или с незаконченным университетским образованием. После известной практики и государ. испытания они могут быть назначены штатными преподавателями.

Результаты, достигнутые в области народного образования, как бы ни были они значительны, не удовлетворяют вполне ни учительство ни политические партии. Все сознают, что требуется еще много труда, чтобы поднять образование на должную высоту, улучшить его качественно, так чтобы оно стало подлинным рычагом народной и общечеловеческой духовной культуры. Это сознание, равно как и воля к работе и творчеству в этом направлении есть на лицо и в учительстве и в других общественных группах, но главнейшим препятствием является недостаток средств. Тяжелые послевоенные условия переобременяют государственный бюджет, увеличивают налоговые тяготы и понижают главным образом ассигнования на культурную и образовательную работу. По этой причине недостаточно строится новых приспособленных школьных зданий, а существующие с трудом снабжаются надлежащей обстановкой и учебными пособиями. Учительство и образованное общество живет и работает в этих трудных условиях в надежде, что язвы страшной войны постепенно залечатся, что рано или поздно принцип справедливости восторжествует в международной политике и что создадутся терпимые условия для притесненных теперь экономически малых и великих народов, в том числе и для Болгарии, чтобы она могла более свободно отдаться общей культурной работе.

Доцент д-р М. Герасков.

София, март 1925 г.

Б. председатель Болгарского Учит. Союза.

Значение предстоящей реформы югославянских школ.

(Переведено с сербского с рукописи).

Кажется никогда ни одна школьная реформа не была так осложнена самыми различными влияниями политической и педагогической мысли, как это имеет место в настоящее время в нашем отечестве.

Само по себе явление это могло бы быть признано вполне естественным при наличности того факта, что югославянский народ еще никогда не был объединен в одном самостоятельном государстве. На его долю выпала злая судьба вести вековую борьбу за свою самостоятельность. Он падал и вновь поднимался, и только после ужасной мировой войны ему удалось, наконец, к 1-му декабря 1918 года достигнуть возможности жить в качестве новой державы, получившей и новое название — Королество Сербов, Хорватов и Словенцев. А уже 18-го июня 1921 года эта новая держава установила основные законы своего государственного бытия.

Однако, еще и ранее достижения политического единства лучшие югославянские ученые, поэты, писатели, публицисты и общественные деятели выработали почти совсем удачную платформу полного культурного единства этого триименного народа. Ныне можно считать научно установленною непоколебимою истиною, что сербы, хорваты и словенцы представляют собою один народ с одним общим живым разговорным и литературным языком и с отличительными чертами одного народа. Названия — серб, хорват, словенец надо понимать как названия отдельных племен, а не народов в том смысле, как говорят о немецком народе, французском, италианском. Вся политическая и культурная героическая борьба этих племен в течение ряда веков имела в большей или меньшей степени в виду именно эту высшую цель — объединение.

Тем не менее это все же не мешало, и ныне еще не препятствует, некоторым отрицать самый факт единства. Так существуют и теперь значительные политические фракции, которые утверждают как раз противоположное и которые отрицают, что эти три племени составляют собою единый народ. Они утверждают, что племена эти и не желают даже более быть одним народом. Тут уже идет речь не о том, чтобы отдельные области имели большее самоуправление, но предполагается желательным полное разделение по областям с обособлением в государства, каждое со своими самостоятельными целями и самостоятельным народным просвещением. Не вполне точно

называемые «федералистами», собственно говоря, не требуют ничего нового, они хотят сохранения status quo, сохранение традиций, хотя бы они и были определенно вредны для части народа или племени. Это является отличительною чертою, главным образом фракций, возникших в западных частях Югославии, которые продолжают нести на себе все тяжелое и вредное бремя старых традиций. Племенные и конфессиональные политические фракции, — каковых сербская часть народа вовсе не знает, — представляют собою величайшую опасность для существования самого государства. Феодальная организация сербско-хорватских мусульман, клерикальная партия словенцев и национально-клерикальная партия хорватов под тогою «миротворства» кроют в себе величайшие препятствия для поступательного движения того юного государства, которое на самом деле имеет все необходимые условия для успешного прогрессивного развития.

В противовес, с другой стороны, выдвигаются демократические элементы всех фракций, югославянские унитаристы с широкою политическою концепциею, которые, в частности, в отношении вопросов народного просвещения стремятся к развитию не отдельных племенных типов, а к созданию нового типа — типа югославянского гражданина, которому были бы свойственны наиболее прогрессивные и культурные черты всех трех племен, и который был бы способен плодотворно работать над общекультурными национальными ценностями. Югославяне исходят из того положения, что они представляют собою один народ, но что они должны неослабно работать над своею нациею, т. к. она не есть нечто уже окончательно сложившееся, готовое, нечто, что может быть не медленно использовано, но что то такое, что должно непереставая развиваться, усовершенствоваться и итти вперед. Они не отвергают всего прошлого, они хотят сохранить его и исходя из него итти все дальше и дальше по пути прогресса.

Политические, социальные и педагогические концепции югославян в главнейшем одержали верх и легли в основу «Устава», т. е. Основных Законов Королевства. Статья 16-я Основных Законов Королевства С. Х. С. («Службене Новине», № 142; 1921 г.) гласит: «Наука и искусства свободны и пользуются защитою и содействием государства. Университетское преподавание свободно. Школьное образование во всей стране покоится на одной общей основе с широким приспособлением к местным условиям. Все школы имеют давать нравственное воспитание, а также развивать гражданское чувство в духе народного единства и религиозную терпимость. Религиозное обучение предоставляется учащимся по желанию родителей, или заменяющих их попечителей, применительно к их вероисповеданию и в согласии с их религиозными началами. Преподавание во всех школах бесплатно. Существование частных школ и различие типов их, равно как и общие условия их раз-

решения имеет быть определено законом. Все образовательные учреждения находятся под правительственным надзором. Меньшинства других народностей и других языков пользуются в начальном школьном образовании материнским языком и существуют на условиях, имеющих быть определенными законом».

Как видно в Основные Законы внесен результат борьбы педагогических начал, и, что важнее всего, этим имелось в виду устранить внутреннюю борьбу между всеми тремя племенами на почве политической и народного образования. Перед лицом закона все равны, племена вполне равноправны, равноправны и вероисповедания. Устранено главное препятствие и главный источник раздора — помыслы о гегемонии одного из племен при принижении других. И если бы представители «хорватского», «мусульманского» или «католического» течения в разрешении педагогической проблемы хотели что либо изменить в этих законоположениях, — они уподобились бы ломящимся в открытые двери. Вопрос о «национальном» просвещении разрешен в указанных законоположениях на наиболее правильных основах.

Самая существенная часть 16-й статьи «Устава» гласит так: «Школьное образование во всей стране покоится на одной общей основе с широким приспособлением к местным условиям». Этим в корне уничтожаются ложные направления педагогики — и эгалитарно-централистическое и областно-федеративное. Равным образом этим пр сечены все разнородные мнимые формы «национальной» педагогики. Кроме того, если принять во внимание наличность целой литературы этого направления, популяризирующей данную доктрину, и сопоставить ее с немногочисленными и мало убедительными статьями, излагающими теорию о «трех народах», — тогда становится вполне ясным, что приведенные положения основных законов правильно разрешают вопрос о «национальном» образовании в Югославии. Не может быть признано истинно национальным все конфессиональное, чисто церковное, все, что обособлено и не соприкасается с общим; национальным является только то, что коренится, так сказать, в сверхнациональном, то, что обще.

Культурная и политическая идеология югославянских демократических элементов (которые имеют в своей среде представителей всех племен, вероисповеданий и сословий) стремится объединить всех, чтобы все по мере своих сил и средств служили обще-культурным целям. Югославянские демократические элементы стремятся уничтожить революционный космополитизм и консервативный национализм привлечением к общей работе всех югославян, а не отдельных классов, чтобы все могли участвовать в созидании культурных ценностей. В их понимании нация не есть что-то данное. Народ все тот же, но нация непрестанно создается и приобретает все более и более совершенные и сложные степени развития; народное просвещение, являясь

живым процессом, не может и не должно надстраиваться чисто механически, а должно способствовать развитию всех сил народа.

Этим самым данные основные положения отличаются от положений строго уравнительной педагогики, которые были внесены в проэкт школьного закона во времена французской революции. Действительно, указанная статья Основных Законов если и смешивает политические тенденции с государственными, то она все же покоится на строго педагогических основаниях, ибо она не допускает механического однообразия, но стремится к достижению психо-педагогической разнородности. Для нас представляется весьма важным еще и то, что она разрушает «китайскую стену», которою окружили нас враждебные и вредные традиции, и стремится к развитию такой образовательно-просветительной системы, которая была бы в корне здоровою, которая гармонически объединяла бы научное, моральное, эстетическое и др. просвещение нашего народа.

Несомненно, что одними из главных и основных начал школьного преподавания являются положения: — при ознакомлении с родным краем исходи от того, что окружает ребенка, при изучении истории — также исходи от прошлого родного края, а при изучении материнского языка — от местного диалекта; изучением книжно-литературного языка надлежит венчать всю общую учебно-педагогическую работу. Такое понимание народного образования не должно разуметься как дифференцированье, разноликость в едином. Между тем, каждый кто более или менее знаком с различными педагогическими течениями у нас, наверное знает, что и этот принцип проведен у нас в жизнь. Чтобы совладать с борьбою индивидуального и коллективного начала, каковые, по нашему разумению, являются лишь двумя сторонами одного единого явления, вся система нашей единой школы должна быть проникнута принципами трудовой школы и идеями дальтоновского метода.

Мы не считаем необходимым долее утруждать наших читателей разъяснением указанных общих начал, т. к. полагаем, что и сказанного достаточно. Мы надеемся, что принятая у нас система построения единой школы на началах бесплатности и обязательности обучения вполне согласована с школьными системами других культурных народов. Однако, следует напомнить еще следующее: недостаточно создать и принять правильную систему народного образования, необходимы еще и работники, достаточно хорошо подготовленные для проведения ее в жизнь. В этом отношении между преподавательским персоналом наблюдается у нас почти полная солидарность. Когда в сотрудничестве с учащими будут окончательно выработаны все специальные планы и программы школьного образования, — не будет, мы уверены в том, ни одной другой страны, в которой учащие работали бы с большим одушевлением.

Это является для нашего отечества лучшим залогом того. что оно в развитии своем пойдет крупными шагами вперед. Живая энергия и трудолюбие югославянского народа, большие природные дарования и другие условия приведут к тому, что наше отечество в скором времени станет в ряд с наиболее культурными странами. Неослабное обсуждение педагогических вопросов в целом ряде специальных журналов и других повременных изданий все более укрепляет здоровые педагогические воззрения и способствует усвоению их теми, кто до сих пор еще недостаточно понимал их. И нет более сомнения в том, что основные педагогические югославянские идеи будут приняты к сердцу и теми, кто почему либо в настоящее время еще мыслит иначе.

Влашка (С.Х.С.) *Милан Майсторович.*

Вопросы методики.

Ряд Торопова.

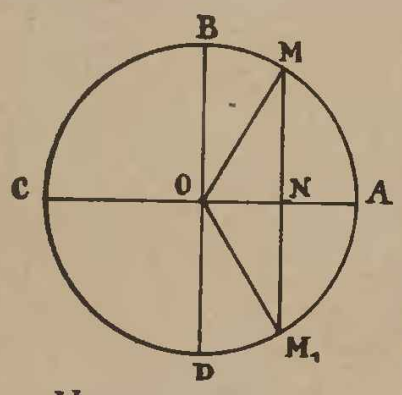
§ 1. Тригонометрический метод решения треугольников, сущность которого состоит в том, что формулы для решения извлекаются из ряда равных отношений, называется «Рядом Торопова». Такое название дано этому методу по фамилии его изобретателя Торопова, преподавателя Таганрогского технического училища; сам изобретатель назвал свой метод «Магическим Рядом».

Для решения треугольников в учебниках тригонометрии выводятся формулы, слабо между собой связанные, пользование которыми, вследствие этого, представляет во многих случаях большие затруднения. Метод Торопова устраняет эти затруднения, объединяя формулы в ряде равных отношений; это является главным достоинством метода Торопова.

Мы займемся выводом отношений, имеющих наибольшее применение, а именно, тех, в которые входят следующие величины: радиус описанного круга, стороны треугольника, сумма двух сторон, разность двух сторон, полупериметр, разность полупериметра и стороны, высоты, площадь треугольника и радиус вписанного в него круга. При выводе будем применять следующие обозначения: радиус описанного круга — R;

углы — A, B, C;
стороны, противолежащие углам, — a, b, c;
периметр треугольника — $2p$;
высоты — h_a, h_b, h_c (значек внизу указывает сторону, на которую высота опущена);
площадь треугольника — Q;
радиус вписанного круга — r.

§ 2. *Теорема.* Хорда равняется произведению диаметра круга на синус половины стягиваемой ею дуги (на синус половины центрального угла).



Чертеж 1-ый.

Дан круг радиуса R, в котором хорда MM_1 стягивает дугу $MAM_1(\alpha)$; требуется доказать, что $MM_1=2R\,Sin\frac{\alpha}{2}$.

Доказательство.

Проводим два взаимно-перпендикулярных диаметра так, чтобы один из них, например AC, был перпендикулярен к MM_1, тогда $MM_1=2MN$. Так как $\smile AM$ есть $\frac{\alpha}{2}$ и отрезок MN является линией

синуса для этой дуги, то $\frac{MM_1}{R}=2\cdot\frac{MN}{R}$, или $\frac{MM_1}{R}=2Sin\frac{\alpha}{2}$, а отсюда $MM_1=2RSin\frac{\alpha}{2}$, что и требовалось доказать.

§ 3. *Вывод отношений:* $2R=\frac{a}{Sin\,A}=\frac{b}{Sin\,B}=\frac{c}{Sin\,C}$.

Пусть нам дан $\triangle ABC$, вписанный в круг радиуса R.

Рассмотрим два случая.

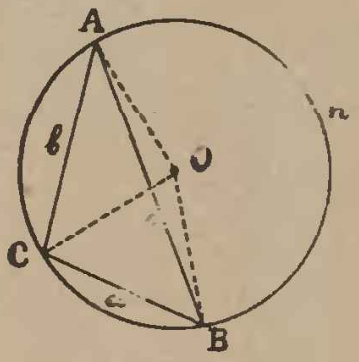
1-ый случай — $\triangle ABC$ остроугольный.

Соединяем его вершины с центром круга.

Так как $\sphericalangle BOC = 2A$,
$\sphericalangle AOC = 2B$,
$\sphericalangle AOB = 2C$, то на основании теоремы § 2 имеем:

$a=2R\,Sin\,A$,
$b=2R\,Sin\,B$,
$c=2R\,Sin\,C$, или

$\frac{a}{Sin\,A}=2R$; $\frac{b}{Sin\,B}=2R$, $\frac{c}{Sin\,C}=2R$.

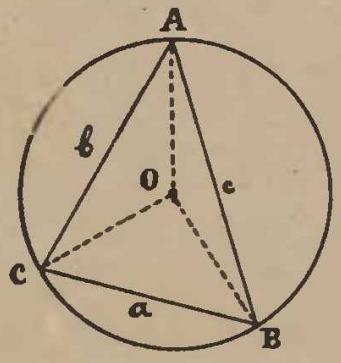


Чертеж 3-ий.

Соединив знаком равенства выведенные нами равные отношения, получаем:

$$2R=\frac{a}{Sin\,A}=\frac{b}{Sin\,B}=\frac{c}{Sin\,C}.$$

2-ой случай — $\triangle ABC$ тупоугольный.



Чертеж 2-ой.

Соединяем его вершины с центром круга.

$\sphericalangle BOC=2A$.
$\sphericalangle AOC=2B$,
$\sphericalangle AOB=360^0-2C$.

На основании теоремы § 2 имеем:

$a=2R\,Sin\,A$,
$b=2R\,Sin\,B$,
$c=2R\,Sin\,(180^0-C)=2R\,Sin\,C$, или

$$2R=\frac{a}{Sin\,A}=\frac{b}{Sin\,B}=\frac{c}{Sin\,C}.$$

Отношения $2R=\frac{a}{Sin\,A}=\frac{b}{Sin\,B}=\frac{c}{Sin\,C}$ являются основными звеньями Ряда Торопова и выражают следующую основную теорему: отношение стороны к синусу противолежащего угла есть величина постоянная для данного треугольника и равняется диаметру описанного около него круга.

Эти отношения вместе с равенством $A+B+C=180^0$ связывают элементы треугольника.

§ 4. *Вывод отношений:* $\frac{a+b}{2Cos\frac{A-B}{2}Cos\frac{C}{2}}=\frac{a-b}{2Sin\frac{A-B}{2}Sin\frac{C}{2}}=\frac{a}{SinA}=$

$=2R.$

Пользуясь основными звеньями Ряда Торопова, мы, по свойству равных отношений, пишем:

$$\frac{a+b}{Sin\,A+Sin\,B}=\frac{a-b}{Sin\,A-Sin\,B}=\frac{a}{Sin\,A}=2R.$$

$$Sin\,A+Sin\,B=2Sin\,\frac{A+B}{2}\cdot Cos\frac{A-B}{2}=2Sin\frac{180^0-C}{2}Cos\frac{A-B}{2}=$$

$$=2Sin\left(90^0-\frac{C}{2}\right)\cdot Cos\frac{A-B}{2}=2Cos\frac{A-B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}.$$

$$Sin\,A-Sin\,B=2Sin\,\frac{A-B}{2}\cdot Cos\,\frac{A+B}{2}=2Sin\,\frac{A-B}{2}\cdot Cos\,\frac{180^0-C}{2}=$$

$$=2Sin\,\frac{A-B}{2}\cdot Cos\left(90^0-\frac{C}{2}\right)=2Sin\,\frac{A-B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}.$$

Заменив сумму синусов и разность синусов равными им произведениями, получаем:

$$\frac{a+b}{2\,Cos\frac{A-B}{2}Cos\frac{C}{2}}=\frac{a-b}{2Sin\frac{A-B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=\frac{a}{Sin\,A}=2R.$$

Подобным же образом можно вывести или же написать по аналогии следующие отношения:

$$\frac{a+c}{2\,Cos\frac{A-C}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}}=\frac{a-c}{2Sin\frac{A-C}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}=\frac{b+c}{2\,Cos\frac{B-C}{2}Cos\frac{A}{2}}=$$

$$=\frac{b-c}{2Sin\frac{B-C}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}}=\cdots\cdots=\frac{a}{Sin\,A}=2R.$$

§ 5. *Вывод отношений:*

$$\frac{p}{2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{p-a}{2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=\frac{a}{Sin\,A}=2R.$$

Пользуясь основными звеньями, по свойству равных отношений пишем:

$$\frac{a+b+c}{Sin\,A+Sin\,B+Sin\,C}=\frac{b+c-a}{Sin\,B+Sin\,C-Sin\,A}=\frac{a}{Sin\,A}=2R.$$

$$Sin\,A+Sin\,B+Sin\,C=2Sin\,\frac{A+B}{2}\cdot Cos\frac{A-B}{2}+Sin\,C=$$

$$=2Sin\frac{180^0-C}{2}Cos\frac{A-B}{2}+Sin\,C=2Sin\left(90^0-\frac{C}{2}\right)Cos\,\frac{A-B}{2}+Sin\,C=$$

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 327 - 346

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

$$=2\,Cos\frac{C}{2}\cdot Cos\frac{A-B}{2}+2\,Sin\frac{C}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}=2\,Cos\frac{C}{2}\left(Cos\frac{A-B}{2}+Sin\frac{C}{2}\right)=$$

$$=2\,Cos\frac{C}{2}\left[Cos\frac{A-B}{2}+Sin\frac{180^0-(A+B)}{2}\right]=2\,Cos\frac{C}{2}\left[Cos\frac{A-B}{2}+\right.$$

$$\left.+Sin\left(90^0-\frac{A+B}{2}\right)\right]=2\,Cos\frac{C}{2}\left(Cos\frac{A-B}{2}+Cos\frac{A+B}{2}\right)=$$

$$=2\,Cos\frac{C}{2}\cdot 2\,Cos\frac{\frac{A-B}{2}+\frac{A+B}{2}}{2}\,Cos\frac{\frac{A-B}{2}-\frac{A+B}{2}}{2}=$$

$$=4\,Cos\frac{C}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\left(-\frac{B}{2}\right)=4\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}.$$

$$Sin\,B+Sin\,C-Sin\,A=2\,Sin\frac{B+C}{2}Cos\frac{B-C}{2}-Sin\,A=$$

$$=2\,Sin\frac{180^0-A}{2}\cdot Cos\frac{B-C}{2}-Sin\,A=2\,Sin\left(90^0-\frac{A}{2}\right)\cdot Cos\frac{B-C}{2}-$$

$$-Sin\,A=2\,Cos\frac{A}{2}Cos\frac{B-C}{2}-2\,Sin\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}=2Cos\frac{A}{2}\left(Cos\frac{B-C}{2}-\right.$$

$$\left.-Sin\frac{A}{2}\right)=2\,Cos\frac{A}{2}\left[Cos\frac{B-C}{2}-Sin\frac{180^0-(B+C)}{2}\right]=$$

$$=2\,Cos\frac{A}{2}\left[Cos\frac{B-C}{2}-Sin\left(90^0-\frac{B+C}{2}\right)\right]=2\,Cos\frac{A}{2}\left(Cos\frac{B-C}{2}-\right.$$

$$\left.-Cos\frac{B+C}{2}\right)=2\,Cos\frac{A}{2}\,2\,Sin\frac{\frac{B-C}{2}+\frac{B+C}{2}}{2}\cdot Sin\frac{\frac{B+C}{2}-\frac{B-C}{2}}{2}=$$

$$=4\,Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2};$$

$$b+c-a=a+b+c-2a=2p-2a=2\,(p-a).$$

Производим соответствующую замену в написанных отношениях и получаем:

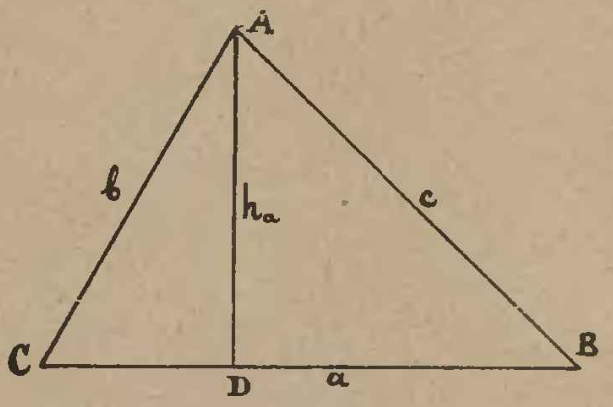
$$\frac{2p}{4\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{2\,(p-a)}{4\,Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=\frac{a}{Sin\,A},$$ а затем,

$$\frac{p}{2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{p-a}{2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=\frac{a}{Sin\,A}=2R.$$

Точно так же можно вывести или же написать по аналогии следующие отношения:

$$\frac{p-b}{2\,Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=\frac{p-c}{2\,Cos\frac{C}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}=\frac{a}{Sin\,A}=2\,R.$$

§ 6. *Вывод отношения:* $\frac{h_a}{Sin\,B \cdot Sin\,C} = 2R.$



Чертеж 4-ый.

Из $\triangle CAD$ имеем: $\frac{b}{Sin 90^0} = \frac{h_a}{Sin\,C}$, или $b = \frac{h_a}{Sin\,C}$; так как (из $\triangle ABC$) $\frac{b}{Sin\,B} = 2R$, $b = 2R \cdot Sin\,B$, то $2R\,Sin\,B = \frac{h_a}{Sin\,C}$ и $2R = \frac{h_a}{Sin\,B \cdot Sin\,C}$.

Подобным же образом можем вывести или же написать по аналогии следующие отношения:

$$\frac{h_b}{Sin\,A \cdot Sin\,C} = \frac{h_c}{Sin\,A \cdot Sin\,B} = 2R.$$

§ 7. *Вывод отношения* $\frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin\,A \cdot Sin\,B \cdot Sin\,C}} = 2R.$

$Q = \frac{a \cdot h_a}{2}$; $2Q = a \cdot h_a$;

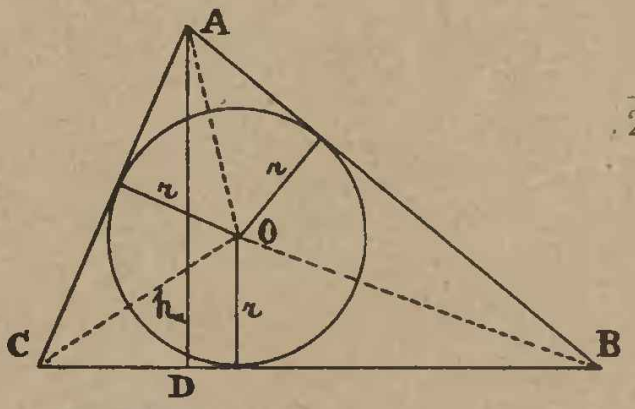
$\frac{a}{Sin\,A} = 2R$, $a = 2R \cdot Sin\,A$;

$\frac{h_a}{Sin\,B \cdot Sin\,C} = 2R$; $h_a = 2R \cdot Sin\,B \cdot Sin\,C$;

следовательно, $2Q = 2R \cdot 2R \cdot Sin\,A \cdot Sin\,B \cdot Sin\,C$, или

$$\frac{2Q}{Sin\,A \cdot Sin\,B \cdot Sin\,C} = (2R)^2;$$

по извлечении корня квадратного из обоих частей этого равенства получаем: $\pm \frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin\,A \cdot Sin\,B \cdot Sin\,C}} = 2R.$



Чертеж 5-ый.

§ 8. *Вывод отношения* $\frac{r}{2Sin\frac{A}{2} \cdot Sin\frac{B}{2} \cdot Sin\frac{C}{2}} = 2R.$

Пусть в треугольник ABC вписан круг радиуса r. Соединяем центр этого круга с вершинами треугольника и с точками касания.

Площадь $\triangle ABC$ выражаем так:

$$Q=\frac{a\cdot h_a}{2}\text{ и }Q=a\cdot\frac{r}{2}+b\cdot\frac{r}{2}+c\cdot\frac{r}{2}=2p\cdot\frac{r}{2};$$

пишем, затем, равенство: $\frac{a\cdot h_a}{2}=\frac{2p\cdot r}{2}$, $a\cdot h_a=2pr$.

Так как $\frac{a}{Sin\,A}=2R$, $\frac{h_a}{Sin\,B\cdot Sin\,C}=2R$, $\frac{p}{2Cos\frac{A}{2}Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=2R$

и $a=2RSin\,A$, $h_a=2RSin\,B\cdot Sin\,C$, $p=4R\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}$,

то равенство $a\cdot h_a=2pr$ представляем в следующем виде:

$$2RSin\,A\cdot 2RSin\,B\,Sin\,C=2\cdot 4R\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}\cdot r,$$

$$4R^2\cdot 2Sin\frac{A}{2}Cos\frac{A}{2}\cdot 2Sin\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot 2Sin\frac{C}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}=$$

$$=8RrCos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2};$$

после сокращения получаем:

$$4RSin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}=r:$$

$$2R=\frac{r}{2Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}.$$

§ 9. Соединим знаками равенств выведенные нами в §§ 3, 4 5, 6, 7 и 8 равные отношения, получим:

$$2R=\frac{a}{Sin\,A}=\frac{b}{Sin\,B}=\frac{c}{Sin\,C}=\frac{a+b}{2Cos\frac{A-B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{a-b}{2Sin\frac{A-B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=$$

$$=\frac{a+c}{2Cos\frac{A-C}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}}=\frac{a-c}{2Sin\frac{A-C}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}=\cdots\cdots=\frac{p}{2Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=$$

$$=\frac{p-a}{2Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=\frac{p-b}{2Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=$$

$$=\frac{p-c}{2Cos\frac{C}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}=\frac{h_a}{Sin\,B\cdot Sin\,C}=\frac{h_b}{Sin\,A\cdot Sin\,C}=\frac{h_c}{Sin\,A\cdot Sin\,B}=$$

$$\frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}}=\frac{r}{2Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}.$$

Опустим те отношения, которые легко могут быть восстановлены по аналогии, у нас останется тогда следующий ряд равных отношений (Ряд Торопова):

$$2R=\frac{a}{Sin\,A}=\frac{a+b}{2\,Cos\frac{A-B}{2}Cos\frac{C}{2}}=\frac{a-b}{2\,Sin\frac{A-B}{2}Sin\frac{C}{2}}=$$

$$=\frac{p}{2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{p-a}{2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}Sin\frac{C}{2}}=\frac{h_a}{Sin\,B.\,Sin\,C}=$$

$$=\frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin\,A.\,Sin\,B.\,Sin\,C}}=\frac{r}{2\,Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}.$$

При заучивании этого ряда наизусть полезно обратить внимание на сходство и различие отношений, содержащих: $a+b$ и $a-b$; p, $p-a$ и r; следует помнить, в частности, что функции половинных аргументов входят в те отношения, которые имеют перед произведением этих функций множителя 2.

§ 10. Применим теперь выведенный нами ряд равных отношений к решению треугольников.

При решении прямоугольных треугольников будем пользоваться следующими обозначениями:

c — гипотенуза, b и a — катеты; A, B — острые углы ($C=90^0$).

Обыкновенные случаи решения прямоугольных треугольников.

1) Даны: c и A; решить треугольник, т. е., определить a, b, B и Q.

$$\frac{a}{Sin\,A}=\frac{c}{Sin\,90^0},$$

$$a=c\,Sin\,A;$$

$$\frac{b}{Sin\,B}=\frac{c}{Sin\,90^0},$$

$$b=c\,Sin\,B;$$

$B=90^0-A$;

$Sin\,B=Sin\,(90^0-A)=Cos\,A$, следовательно, $b=c\,Cos\,A$.

$$Q=\frac{a\cdot b}{2};$$

$$Q=\frac{c\,Sin\,A\cdot c\,Cos\,A}{2}$$

$$=\frac{c^2.2\,Sin\,A\cdot Cos\,A}{4},$$

$$Q=\frac{c^2\,Sin\,2A}{4}.$$

Формулы: $a=c\,Sin\,A$, $b=c\,Cos\,A$ выражаются словами так: катет равен произведению гипотенузы на синус противолежащего (катету) угла;

катет равен произведению гипотенузы на косинус прилежащего (к определяемому катету) угла.

2) Даны: катет и один из острых углов.

а) Пусть даны: a и A; решить треугольник, т. е., определить B, b, c и Q.

$a=c\,Sin\,A,$ | $b=\frac{a}{Sin\,A}Cos\,A;$ | $Q=\frac{a\cdot b}{2},$

$c=\frac{a}{Sin\,A};$ | $b=a\cdot ctg\,A;$ | $Q=\frac{a\cdot a\,ctg\,A}{2},$ | $Q=\frac{a^2 ctg\,A}{2}$

$b=c\,Cos\,A;$ | $B=90^0-A;$

б) Пусть даны: a, B; решить треугольник, т. е., определить A, b, c и Q.

$a=c\,Cos\,B,$ | $b=\frac{a}{Cos\,B}\cdot Sin\,B.$ | $Q=\frac{a\cdot b}{2},$

$c=\frac{a}{Cos\,B};$ | $b=a\cdot tg\,B;$ | $Q=\frac{a\cdot a\,tg\,B}{2},$ | $Q=\frac{a^2 tg\,B}{2}.$

$b=c\cdot Sin\,B,$ | $A=90^0-B;$

Формулы: $b=a\cdot tg\,B$, $b=a\cdot ctg\,A$ читаются так:

Катет равен произведению другого катета на тангенс противолежащего (определяемому катету) угла;

катет равен произведению другого катета на котангенс прилежащего (к определяемому катету) угла.

3) Даны: c и a (дана гипотенуза и один из катетов); решить треугольник, т. е., определить b, A, B и Q.

$a=c\,Sin\,A;$ | $b^2=c^2-a^2,$ | $Q=\frac{ab}{2},$

$Sin\,A=\frac{a}{c};$ | $b^2=(c+a)(c-a),$ | $Q=\frac{a\sqrt{(c+a)(c-a)}}{2}.$

$B=90^0-A;$ | $b=\pm\sqrt{(c+a)(c-a)};$

4) Даны катеты: a, b; решить треугольник, т. е., определить c, A, B и Q.

$a=b\cdot tg\,A,$ | $B=90^0-A;$ | $Q=\frac{a\cdot b}{2}.$

$tg\,A=\frac{a}{b};$ | $a=c\,Sin\,A;$

$c=\frac{a}{Sin\,A};$

Особые случаи решения прямоугольных треугольников.

1) Даны: c и h_c; решить треугольник.

$\frac{c}{Sin\,90^0}=\frac{h_c}{Sin\,A\cdot Sin\,B};$ | $c=\frac{h_c}{Sin\,A\cdot Cos\,A};$ | $c\cdot Sin\,2A=2h_c,$ | $Q=\frac{c\,h_c}{2}.$

$B=90^0-A,$ | $c=\frac{2h_c}{2Sin\,A\cdot Cos\,A};$ | $Sin\,2A=\frac{2h_c}{c};$

$Sin\,B=Sin\,(90^0-A)=$ | $c=\frac{2h_c}{Sin\,2A};$ | $a=c\,Sin\,A,$

$=Cos\,A;$ | $b=c\,Cos\,A;$

2) Даны: a и $2p$; решить треугольник.

$$\frac{p-a}{2\cos\frac{A}{2}\cdot\sin\frac{B}{2}\cdot\sin\frac{C}{2}}=$$

$$=\frac{p}{2\cos\frac{A}{2}\cdot\cos\frac{B}{2}\cdot\cos\frac{C}{2}};$$

$$\frac{p-a}{p}=\operatorname{tg}\frac{B}{2}\cdot\operatorname{tg}\frac{C}{2};$$

$C=90^0$, $\frac{C}{2}=45^0$; $\operatorname{tg}45^0=1$;

$$\frac{p-a}{p}=\operatorname{tg}\frac{B}{2}\cdot 1,$$

$$\operatorname{tg}\frac{B}{2}=\frac{p-a}{p};$$

Определив B, находим:

$A=90^0-B$;

$a=c\cos B$,

$$c=\frac{a}{\cos B};$$

$b=a\cdot\operatorname{tg}B$;

$$Q=\frac{a\cdot b}{2},$$

$$Q=\frac{a\cdot a\operatorname{tg}B}{2},$$

$$Q=\frac{a^2\operatorname{tg}B}{2}.$$

3) Даны: B и $c+a=m$; решить треугольник.

$$\frac{b}{\sin B}=\frac{c+a}{2\cos\frac{C-A}{2}\cos\frac{B}{2}};$$

$A=90^0-B$;

$$\frac{b}{2\sin\frac{B}{2}\cdot\cos\frac{B}{2}}=\frac{m}{2\cos\frac{90^0-(90^0-B)}{2}\cos\frac{B}{2}},$$

$$\frac{b}{\sin\frac{B}{2}}=\frac{m}{\cos\frac{90^0-90^0+B}{2}},$$

$$\frac{b}{\sin\frac{B}{2}}=\frac{m}{\cos\frac{B}{2}},$$

$$b=m\operatorname{tg}\frac{B}{2};$$

определив b, мы легко сможем найти остальные элементы треугольника и его площадь.

Даны: B и $c-a=m$; решить треугольник.

$$\frac{b}{\sin B}=\frac{c-a}{2\sin\frac{C-A}{2}\cdot\sin\frac{B}{2}};$$

$A=90^0-B$;

$$\frac{b}{2\sin\frac{B}{2}\cdot\cos\frac{B}{2}}=\frac{m}{2\sin\frac{90^0-(90^0-B)}{2}\sin\frac{B}{2}},$$

$$\frac{b}{\cos\frac{B}{2}}=\frac{m}{\sin\frac{90^0-90^0+B}{2}},$$

$$\frac{b}{\cos\frac{B}{2}}=\frac{m}{\sin\frac{B}{2}},$$

$$b=m\cdot\operatorname{ctg}\frac{B}{2};$$

теперь легко определить остальные элементы треугольника и его площадь.

4) Даны: A и $a+b=m$, $(a>b)$; решить треугольник.

$$\frac{c}{\sin C}=\frac{a+b}{2\cos\frac{A-B}{2}\cdot\cos\frac{C}{2}};$$

$B=90^0-A$;

$$\frac{c}{2\sin\frac{C}{2}\cdot\cos\frac{C}{2}}=\frac{m}{2\cos\frac{A-(90^0-A)}{2}\cos\frac{C}{2}},$$

$$\frac{c}{\sin\frac{C}{2}}=\frac{m}{\cos\frac{A-90^0+A}{2}};$$

$$\frac{c}{\sin\frac{C}{2}}=\frac{m}{\cos\frac{2A-90^0}{2}},$$

$$\frac{c}{\sin\frac{C}{2}}=\frac{m}{\cos(A-45^0)};$$

$C=90^0$, $\frac{C}{2}=45^0$;

$$c=\frac{m\cdot\sin 45^0}{\cos(A-45^0)};$$

определив c, легко найти остальные элементы треугольника и его площадь.

5) Даны: c и $a+b=m$, $(a > b)$; решить треугольник.

$$\frac{c}{Sin\,C}=\frac{a+b}{2\,Cos\frac{A-B}{2}Cos\frac{C}{2}},$$

$$\frac{c}{2Sin\frac{C}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{m}{2\,Cos\frac{A-B}{2}Cos\frac{C}{2}},$$

$$\frac{c}{Sin\frac{C}{2}}=\frac{m}{Cos\frac{A-B}{2}};$$

$$C=90^0,\ \frac{C}{2}=45^0;$$

$$Cos\frac{A-B}{2}=\frac{m\cdot Sin\,45^0}{c};$$

из этого уравнения определяем $\frac{A-B}{2}$;

пусть $\frac{A-B}{2}=K$;

так как $\frac{A+B}{2}=45^0$,

то $A=45^0+K$,
$B=45^0-K$;

определив острые углы прямоугольного треугольника, легко найти остальные его элементы и площадь.

6) Даны: $2p$ и h_c; решить треугольник.

$$\frac{h_c}{Sin\,A\cdot Sin\,B}=$$

$$=\frac{p}{2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}},$$

$$\frac{h_c}{2Sin\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}\cdot 2Sin\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}}=$$

$$=\frac{p}{2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}},$$

$$\frac{h_c}{2Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}=\frac{p}{Cos\frac{C}{2}},$$

$$2Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}=\frac{h_c\,Cos\frac{C}{2}}{p};$$

$$2Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}=Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}+$$
$$+Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}+Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}-$$
$$-Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}=Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}+$$
$$+Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}-(Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}-$$
$$-Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2})=Cos(\frac{A}{2}-\frac{B}{2})-$$
$$-Cos(\frac{A}{2}+\frac{B}{2})=Cos\frac{A-B}{2}-$$
$$-Cos\frac{A+B}{2};$$

$$Cos\frac{A-B}{2}-Cos\frac{A+B}{2}=\frac{h_c\,Cos\frac{C}{2}}{p},$$

$$C=90^0,\ \frac{C}{2}=45^0;\ A+B=90^0.$$

$$\frac{A+B}{2}=45^0;\ Cos\frac{A-B}{2}=\frac{h_c\,Cos\,45^0}{p}+$$

$$+Cos\,45^0,\ Cos\frac{A-B}{2}=$$

$$=\frac{h_c\,Cos\,45^0+p\,Cos\,45^0}{p},$$

$$Cos\frac{A-B}{2}=\frac{(h_c+p)\,Cos\,45^0}{p};$$

пусть $\frac{A-B}{2}=K$, тогда $A=45^0+$
$+K$, $B=45^0-K$.

Определив B и A, легко найти остальные элементы треугольника и его площадь: $\frac{a}{Sin\,A}=\frac{h_c}{Sin\,A\cdot Sin\,B}$, $a=\frac{h_c}{Sin\,B}$ и т. д.

§ 12. *Обыкновенные случаи решения косоугольных треугольников.*

1) Даны: a, b, c; решить треугольник, т. е., определить: A, B, C и Q.

$$\frac{p}{2Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=2R,\quad \frac{p-a}{2Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=2R,$$

$$\frac{p-b}{2Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=2R,\quad \frac{p-c}{2Cos\frac{C}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}=2R;$$

перемножим первые два равенства и последние два равенства почленно, получим: $\frac{p(p-a)}{4Cos^2\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}Cos\frac{C}{2}}=(2R)^2$,

$$\frac{(p-b)(p-c)}{4Sin^2\frac{A}{2}Sin\frac{B}{2}Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}Cos\frac{C}{2}}=(2R)^2;$$

$$\frac{(p-b)(p-c)}{4Sin^2\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}Cos\frac{C}{2}}=$$

$$=\frac{p(p-a)}{4Cos^2\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}Cos\frac{C}{2}},\quad \frac{(p-b)(p-c)}{Sin^2\frac{A}{2}}=$$

$$=\frac{p(p-a)}{Cos^2\frac{A}{2}};\quad \frac{Sin^2\frac{A}{2}}{Cos^2\frac{A}{2}}=\frac{(p-b)(p-c)}{p(p-a)},$$ из этого равенства находим:

$$tg^2\frac{A}{2}=\frac{(p-b)(p-c)}{p(p-a)}\text{ и }tg\frac{A}{2}=\pm\sqrt{\frac{(p-b)(p-c)}{p(p-a)}}.$$

Подобным же образом выведем или напишем по аналогии:

$$tg^2\frac{B}{2}=\frac{(p-a)(p-c)}{p(p-b)}\text{ и }tg^2\frac{C}{2}=\frac{(p-a)(p-b)}{p(p-c)}.$$

Площадь треугольника можно определить по формуле, известной из геометрии: $Q=\sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$; формулу эту не трудно также получить, пользуясь Рядом Торопова:

$$\frac{p}{2Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}Cos\frac{C}{2}}=2R,\quad \frac{p-a}{2Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=2R,$$

$$\frac{p-b}{2Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=2R,\quad \frac{p-c}{2Cos\frac{C}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}=2R,$$

$$\frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}}=2R;$$

первые четыре равенства перемножим почленно, а пятое возвысим в четвертую степень:

$$\frac{p(p-a)(p-b)(p-c)}{16\,Sin^2\frac{A}{2}\cdot Cos^2\frac{A}{2}\cdot Sin^2\frac{B}{2}Cos^2\frac{B}{2}\cdot Sin^2\frac{C}{2}Cos^2\frac{C}{2}}=(2R)^4,$$

$$\frac{4Q^2}{Sin^2A\cdot Sin^2B\cdot Sin^2C}=(2R)^4,$$

$$\frac{4Q^2}{4\,Sin^2\frac{A}{2}\cdot Cos^2\frac{A}{2}\cdot 4\,Sin^2\frac{B}{2}\cdot Cos^2\frac{B}{2}\cdot 4\,Sin^2\frac{C}{2}\cdot Cos^2\frac{C}{2}}=$$

$$=\frac{p(p-a)(p-b)(p-c)}{16\,Sin^2\frac{A}{2}\cdot Cos^2\frac{A}{2}\cdot Sin^2\frac{B}{2}Cos^2\frac{B}{2}\cdot Sin^2\frac{C}{2}Cos^2\frac{C}{2}};$$

по сокращении получаем: $Q^2=p(p-a)(p-b)(p-c)$ и

$$Q=\overset{+}{-}\sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}.$$

2) Даны: a, b и C, $(a>b)$; решить треугольник.

$$\frac{a-b}{2Sin\frac{A-B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=\frac{a+b}{2\,Cos\frac{A-B}{2}Cos\frac{C}{2}},\qquad \frac{2\,Sin\frac{A-B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}{2\,Cos\frac{A-B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{a-b}{a+b},$$

$$tg\frac{A-B}{2}\cdot tg\frac{C}{2}=\frac{a-b}{a+b},\quad tg\frac{A-B}{2}=\frac{a-b}{a+b}Ctg\frac{C}{2};$$ определяем из этого уравнения $\frac{A-B}{2}$; пусть $\frac{A-B}{2}=K$, тогда, так как $A+B=180^0-C$ и $\frac{A+B}{2}=90^0-\frac{C}{2}$,

пишем $\frac{A+B}{2}=90^0-\frac{C}{2}$,

находим: $A=90^0-\frac{C}{2}+K$,

$B=90^0-\frac{C}{2}-K$;

зная B и A, легко определить c и площадь треугольника Q;

$$\frac{c}{Sin\,C}=\frac{a}{Sin\,A},\qquad c=\frac{a\cdot Sin\,C}{Sin\,A};$$

определение площади треугольника;

$$\frac{a}{Sin\,A}=2R,\quad \frac{b}{Sin\,B}=2R;\quad \frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}}=2R;$$ первые два равенства перемножим почленно, а третье возвысим во вторую степень: $\frac{a\cdot b}{Sin\,A\cdot Sin\,B}=(2R)^2$, $\frac{2Q}{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}=(2R)^2$;

$$\frac{2Q}{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}=\frac{ab}{Sin\,A\cdot Sin\,B};$$ из полученного равенства выводим: $Q=\frac{a\cdot b\,Sin\,C}{2}$; формула эта читается так: площадь тре-

угольника равняется половине произведения двух его сторон на синус угла между ними.

Раньше задачи этого типа решались при помощи формул Мольвейде, или, правильнее, формул Симпсона, так как они ранее встречаются в произведениях Симпсона; формулы эти легко выводятся из Ряда Торопова:

$\frac{a-b}{2\,Sin\frac{A-B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=\frac{c}{Sin\,C}$, $\frac{a+b}{2\,Cos\frac{A-B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{c}{Sin\,C}$; из этих двух равенств, произведя соответствующее упрощения, получаем упомянутые формулы:

$$Sin\frac{A-B}{2}=\frac{a-b}{c}Cos\frac{C}{2},\quad Cos\frac{A-B}{2}=\frac{a+b}{c}Sin\frac{C}{2}.$$

3) Даны: a, b и A; решить треугольник.

$\frac{a}{Sin\,A}=\frac{b}{Sin\,B}$, $Sin\,B=\frac{b\cdot Sin\,A}{a}$; $C=180^0-(A+B)$; $\frac{c}{Sin\,C}=\frac{a}{Sin\,A}$, $c=\frac{a\cdot Sin\,C}{Sin\,A}$; $Q=\frac{a\cdot b\cdot Sin\,C}{2}$. Если $a\geqslant b$, то решение будет только одно, так как при этом условии $B\leqslant A$, следовательно, угол B может быть только острым; если же $a<b$, то решений будет два, так как в этом случае $B>A$ и, следовательно, может быть и острым и тупым; — два значения B_1 и B_2 искомого угла B должны только удовлетворять требованию $B_1+B_2=180^0$, тогда $B_1=180^0-B_2$ и $Sin\,B_1=Sin\,(180^0-B_2)=Sin\,B_2$.

4) Даны: a, B и C; решить треугольник.

$A=180^0-(B+C)$; $\frac{b}{Sin\,B}=\frac{a}{Sin\,A}$, $b=\frac{a\cdot Sin\,B}{Sin\,A}$; $\frac{c}{Sin\,C}=\frac{a}{Sin\,A}$,

$$c=\frac{a\cdot Sin\,C}{Sin\,A};\quad \frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}}=2R;\quad \frac{a}{Sin\,A}=2R;$$

$$\frac{2Q}{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}=\frac{a^2}{Sin^2A},\quad Q=\frac{a^2\,Sin\,B\cdot Sin\,C}{2\,Sin\,A}.$$

§ 13. *Особые случаи решения косоугольных треугольников.*

1) Даны: a, A, $b+c=m$, $(b>c)$; решить треугольник.

$\frac{a}{Sin\,A}=\frac{b+c}{2\,Cos\frac{B-C}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}}$, $\frac{a}{2\,Sin\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}}=\frac{m}{2\,Cos\frac{B-C}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}}$,

$Cos\frac{B-C}{2}=\frac{m\cdot Sin\frac{A}{2}}{a}$; пусть $\frac{B-C}{2}=K$, тогда $B=90^0-\frac{A}{2}+K$ и $C=90^0-\frac{A}{2}-K$. Стороны b и c выгодно определить следующим образом: $\frac{b-c}{2\,Sin\frac{B-C}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}}=\frac{a}{Sin\,A}$, $b-c=\frac{a\cdot Sin\frac{B-C}{2}}{Cos\frac{A}{2}}$; по найден-

ной разности сторон b и c и данной их сумме определим обе эти стороны. Площадь $Q=\frac{a^2 Sin B \cdot Sin C}{2 Sin A}$.

2) Даны: a, B и $b+c=m$; решить треугольник.

$$\frac{p}{2 Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}= \qquad p=\frac{a+b+c}{2}=\frac{m+a}{2};$$

$$=\frac{p-a}{2 Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}; \qquad p-a=\frac{m+a}{2}-a=\frac{m-a}{2};$$

$$\frac{m+a}{4 Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{m-a}{4 Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}},$$

$$\frac{4 Cos\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}{4 Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{m-a}{m+a},$$

$tg\frac{B}{2}\cdot tg\frac{C}{2}=\frac{m-a}{m+a}$ и $tg\frac{C}{2}=\frac{m-a}{m+a}\,Ctg\frac{B}{2}$; при помощи этой формулы находим, чему равняется C; $A=180^0-(B+C)$; стороны b и c можно определить способом, указанным в предыдущем примере; площадь $Q=\frac{a^2\cdot Sin B\cdot Sin C}{2 Sin A}$.

3) Даны: A, B и $a+b=m$; $(a>b)$; решить треугольник.

$$C=180^0-(A+B);\quad \frac{a-b}{2 Sin\frac{A-B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}=\frac{a+b}{2 Cos\frac{A-B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}},$$

$$a-b=m\cdot tg\frac{A-B}{2}\cdot tg\frac{C}{2};$$

определив разность сторон b и a и зная их сумму, мы без затруднений найдем эти стороны, а затем, и сторону c; площадь $Q=\frac{c^2\cdot Sin A\cdot Sin B}{Sin C}$.

4) Даны: A, B и $2p$; решить треугольник. $C=180^0-(A+B)$;

$$\frac{a}{Sin A}=\frac{p}{2 Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}},\quad a=\frac{2p\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}}{2 Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}},\quad a=\frac{p\cdot Sin\frac{A}{2}}{Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}};$$

точно так же выводим, или же пишем по аналогии:

$b=\frac{p\cdot Sin\frac{B}{2}}{Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}$, $c=\frac{p\cdot Sin\frac{C}{2}}{Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}}$; площадь треугольника определяем по формуле: $Q=\frac{a\cdot b\cdot Sin C}{2}$; подставляем в нее вместо b и

a их выражения, тогда $Q=\frac{p\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot p\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin C}{2Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=$

$=\frac{p^2\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot 2Sin\frac{C}{2}Cos\frac{C}{2}}{2Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=p^2\cdot tg\frac{A}{2}\cdot tg\frac{B}{2}\cdot tg\frac{C}{2}$.

5) Даны: A, B и Q; решить треугольник. $C=180^0-(A+B)$;

$\frac{a}{Sin A}=\frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin A\cdot Sin B\cdot Sin C}}$, $\frac{a^2}{Sin^2 A}=\frac{2Q}{Sin A\cdot Sin B\cdot Sin C}$,

$a^2=\frac{2Q\cdot Sin A}{Sin B\cdot Sin C}$; подобным же образом определяем стороны b и c, или же пишем их выражения по аналогии.

6) Даны: A, B и R; решить треугольник. $C=180^0-(A+B)$;

$\frac{a}{Sin A}=2R$, $a=2R\cdot Sin A$, $\frac{b}{Sin B}=2R$, $b=2R Sin B$; $\frac{c}{Sin C}=$

$=2R$, $c=2R Sin C$; $\frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin A\cdot Sin B\cdot Sin C}}=2R$

$2Q=4R^2 Sin A\cdot Sin B\cdot Sin C$, $Q=2R^2\cdot Sin A\cdot Sin B\cdot Sin C$.

7) Даны: A, B и r; решить треугольник. $C=180^0-(A+B)$;

$\frac{a}{Sin A}=\frac{r}{2Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}$, $a=\frac{2r\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}}{2Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}$,

$a=\frac{r\cdot Cos\frac{A}{2}}{Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}$; точно так же выводим, или пишем по аналогии:

$b=\frac{r\cdot Cos\frac{B}{2}}{Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}$, $c=\frac{r\cdot Cos\frac{C}{2}}{Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}$; площадь Q определяем или по формуле $Q=\frac{a\cdot b\cdot Sin C}{2}$, или же непосредственно из равных отношений: $\frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin A\cdot Sin B\cdot Sin C}}=\frac{r}{2Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}$, $2Q=$

$=\frac{r^2\cdot 2Sin\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{A}{2}\cdot 2Sin\frac{B}{2}Cos\frac{B}{2}\cdot 2Sin\frac{C}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}{4Sin^2\frac{A}{2}\cdot Sin^2\frac{B}{2}\cdot Sin^2\frac{C}{2}}$,

$2Q=2r^2\cdot Ctg\frac{A}{2}\cdot Ctg\frac{B}{2}\cdot Ctg\frac{C}{2}$ и $Q=r^2\cdot Ctg\frac{A}{2}\cdot Ctg\frac{B}{2}\cdot Ctg\frac{C}{2}$.

8) Даны: A, B и h_a; решить треугольник. $C=180^0-(A+B)$;

$\frac{a}{Sin A}=\frac{h_a}{Sin B\cdot Sin C}$, $a=\frac{h_a Sin A}{Sin B\cdot Sin C}$; $\frac{b}{Sin B}=\frac{h_a}{Sin B\cdot Sin C}$,

$$b=\frac{h_a}{Sin\,C};\quad \frac{c}{Sin\,C}=\frac{h_a}{Sin\,B\cdot Sin\,C};\quad c=\frac{h_a}{Sin\,B};\quad \frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}}=$$

$$=\frac{h_a}{Sin\,B\cdot Sin\,C};\quad \frac{2Q}{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}=\frac{h^2_a}{Sin^2\,B\cdot Sin^2\,C};$$

$$Q=\frac{h^2_a Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}{2Sin^2\,B\cdot Sin^2\,C},\quad Q=\frac{h^2_a Sin\,A}{2Sin\,B\cdot Sin\,C}.$$

9) Даны: a, B и $b-c=m$; решить треугольник.

$$\frac{p-c}{2\,Cos\frac{C}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}=$$

$$=\frac{p-b}{2\,Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}};$$

$$\frac{a+m}{4\,Cos\frac{C}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{B}{2}}=$$

$$=\frac{a-m}{4\,Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{A}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}};$$

$$p-c=\frac{a+b+c}{2}-c=\frac{a+b-c}{2}=$$

$$=\frac{a+m}{2};\quad p-b=\frac{a+b+c}{2}-b=$$

$$=\frac{a-b+c}{2}=\frac{a-(b-c)}{2}=\frac{a-m}{2};$$

$$\frac{4Sin\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Sin\frac{C}{2}}{4Sin\frac{A}{2}\;Sin\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=\frac{a-m}{a+m},\quad Ctg\frac{B}{2}\cdot tg\frac{C}{2}=\frac{a-m}{a+m},$$

$$tg\frac{C}{2}=\frac{a-m}{a+m}\,tg\frac{B}{2};$$

определив C, найдем, затем, A, b, c и Q.

10) Доказать, что площадь $\triangle\ Q=\frac{abc}{p}Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}\cdot$

$$\cdot\frac{a}{Sin\,A}=2R;\quad \frac{b}{Sin\,B}=2R;\quad \frac{c}{Sin\,C}=2R;$$

$$\frac{p}{2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}=2R;\quad \frac{\sqrt{2Q}}{\sqrt{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}}=2R;$$

первые три равенства почленно перемножим, полученное равенство почленно разделим на четвертое, а пятое равенство возвысим во вторую степень: $\frac{abc}{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}=(2R)^3$,

$$\frac{abc\cdot 2\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}{p\;\;Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}=(2R)^2;\quad \frac{2Q}{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}=(2R)^2;$$

$$\frac{2Q}{Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C}=\frac{2\,abc\,Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}{p\cdot Sin\,A\cdot Sin\,B\cdot Sin\,C};$$

по сокращении получим: $Q=\frac{abc\cdot Cos\frac{A}{2}\cdot Cos\frac{B}{2}\cdot Cos\frac{C}{2}}{p}$.

Преподаватель Русской Реформированной реальной гимназии в Праге *А. Ф. Поляков.*

Применение рисования в преподавании естествоведения.

1

Вопрос о применении рисования в преподавании естествоведения в настоящее время не может считаться новым вопросом. Еще в 1887 г. *В. Ценц.* в своей краткой методике преподавания естественной истории, рекомендует учителю не ограничиваться лишь показыванием объектов, моделей и готовых рисунков, но и самому рисовать на классной доске возможно простые схемы, если он озабочен тем, чтобы его ученики вполне ясно увидели и поняли главное в изучаемом объекте[1]). К сожалению, я не мог получить в свое распоряжение дальнейшего литературного материала, посвященного этому интересному вопросу на протяжении конца XIX века, но из ссылок других, более поздних авторов видно, что этот вопрос не переставал интересовать педагогов, и изредка появлялись небольшие статьи о роли рисования в преподавании естествоведения.

В 1904 году *Энгледер* в статье «Рисование в преподавании естественной истории»[2]) горячо рекомендует учителям естествознания вести свои уроки с мелом в руке. Далее автор дает ряд методических указаний. Так он говорит, что рисунки учителя на доске должны быть просты, схематичны, без лишних деталей, без тушовки, передавая лишь самое типичное и существенное в изображаемом объекте. Ученики должны перерисовывать эти рисунки в свои тетради. Рассматривая значение подобного рисования, автор указывает на его высокое образовательное и воспитательное значение: оно приучает учеников к наблюдательности, к самодеятельности, вносит разнообразие в урок, пробуждает в учащихся интерес. Такой урок, говорит Энгледер, ученики переживают, и потому он крепче запечатлевается в их памяти. Наконец, тетрадка ученика не дает ему возможности заучивать урок наизусть.

В 1906 г. *Ремер* в статье «Рисование в преподавании ботаники»[3]) между прочим говорит: ...«гораздо ценнее, чем рисунки и таблицы в учебниках, рисунки на доске учителя и рисунки в тетрадях учениц... Учитель несколькими штрихами на доске гораздо более способствует ясному пониманию, чем

---

[1]) W. Zenz — Metodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Wien. 1887.

[2]) Engleder — Das Zeichnen im naturkundlichen Unterrichte. Natur und Schule. 1904. IV B. I H.

[3]) Römer — Das Zeichnen im botanischen Unterricht. Natur und Schule 1906. V B., 3H.

всеми своими объяснениями...» Также и *К. Кольбах*, в своей методике естествознания, замечает: «рисование — условие интересного преподавания ботаники...»

В 1909 году *Лай* выпустил в помощь учителю небольшой атлас, содержащий довольно богатый сборник схем для рисования на уроках естествоведения[1]). Правда, его рисунки в общем далеко нельзя признать безупречными: схематизация местами груба, а иногда рисунки недостаточно схематизированы, с обилием ненужных деталей, попадаются также рисунки неотчетливые, неясные. Видимо автор еще не вполне овладел рисунком, применяемым на уроках естествоведения, и не выработал вполне ясного представления, каким требованиям подобный рисунок должен удовлетворять. Но, во всяком случае, самая мысль дать в помощь учителю естествознания готовые образцы для рисования на доске во время урока, очень ценна, тем более, что многие учителя и учительницы, признавая вполне пользу рисования, не применяют его, ссылаясь на отсутствие у них художественного дарования. По поводу этого Лай в предисловии к своему атласу цитирует проф. Розенталя: — «До сих пор существует мнение, что рисование принадлежит изящным искусствам, и что оно, как и живопись, может быть изучаемо только теми, которые обладают особыми способностями. Это совершенно неправильно. Рисование может быть искусством, но само по себе это только средство для выражения мыслей, следовательно, как и язык, служит способом для выражения. Есть понятия, которые легче передаются рисунком, чем словами... Отказаться от рисования, потому что мы не имеем художественного таланта — это то же, что отказаться учиться писать, потому что мы не можем быть каллиграфами...» *Мурзаев* по поводу этого замечает: «Рисовать может всякий, кто имеет здравый смысл, нормальное зрение и здоровые руки». Конечно, автор имеет здесь в виду не художественное рисование, а лишь рисование, как особого рода образный, наглядный язык, каким и должно быть рисование на уроках естествознания.

Тот-же Лай, в своей методике естественноисторического преподавания, вышедшей несколько позже его «Schematische Zeichnungen», по поводу применения рисования говорит: «Пространственные, конкретные представления должны, насколько это возможно, даваться учителями перед глазами учеников при помощи собственных схематических рисунков; ученики должны сперва срисовать последние, а потом рисовать их по памяти, или же они могут рисовать самостоятельно то, что восприняли». *Ф. Штраус* в предисловии к своему атласу естественноисторических рисунков, изданному в помощь учителю для рисования на уроках естествоведения, говорит: «Схематическое рисование — душа преподавания естественной истории.

[1]) D-r W. A. Lay — Schematische Zeichnungen zur Tier-, Menschen-, Pflanzen- und Mineralienkunde. Leipzig 1909.

Учитель должен вести свое преподавание с мелом в руке. После того, как объект изучения рассмотрен, учитель должен схематически нарисовать его на доске, а ученики перерисовать». «...Схема особенно важна в выработке понятия, гораздо важнее, чем самые лучшие стенные таблицы, чем самые обстоятельные объяснения и самые точные определения. Потому что схема наиболее кратко рассказывает самое существенное, передает самое характерное, что, как раз, и является сущностью понятия». «...Схема — это наглядная запись понятия»[1]).

В 1910 г. вышла книга *О. Брауна* — О рисовании в преподавании естественной истории[2]). В этой книге автор рассматривает цели рисования и пути к осуществлению их. По мнению автора, рисование учит видеть, приучает к наблюдательности, к активному вниманию, открывает детям путь для конкретного мышления, что вполне отвечает природе детей. Для этого рекомендуются схематические рисунки учителя и учеников.

Из наших русских естественников-педагогов очень большое значение придает рисованию *Половцев*. «Одним из самых лучших средств для наглядного изучения излагаемого предмета, говорит он, мы считаем рисование, как самим учителем, так и учениками... Рисование является очень важным и необходимым дополнением к словесному и письменному общению, так-как ни то ни другое не дает способов для краткой и отчетливой передачи другим воспринятых нами форм, а между тем это очень важная область наших представлений, в особенности при изучении явлений природы»[3]). *Полянский* в своей методике начального естествознания пишет: «Рисование, как преподавателем, так и учениками, имеет весьма большое значение. Рисунки преподавателя на доске отнюдь не исключаются стенными таблицами. На таблицах много подробностей, на рисунке же наносится только самое существенное, и они обыкновенно имеют схематический характер. Рисунки поэтому помогают схватывать это существенное, не рассеивая внимания на деталях... Рисунки самих учащихся еще в большей мере содействуют усвоению и запоминанию изображаемого. Между прочим здесь на помощь зрительным ощущениям являются ощущения моторные — от движения руки, наносящей на бумагу рисунок, и глаз, пристально обводящих контуры объекта»[4]).

Другие русские методисты, как *Пинкевич*[5]), *Барач*[6]), *Пав-*

---

[1]) Ferdinand Strauss — Naturgeschichts-skizzenbuch. Wien, Leipzig. 1909.

[2]) D-r Otto Braun — Das Zeichnen im naturgeschichtlichen Unterrichte. Leipzig 1910.

[3]) В. В. Половцев — Основы общей методики естествознания. Москва. 1907.

[4]) И. И. Полянский — Методика начального естествознания. 1917.

[5]) А. Пинкевич — Методика начального курса естествоведения. С.-Петербург 1914.

[6]) Г. И. Барач — Конспект курса методики школьного естествознания. Тифлис. 1914.

лов[1]) также придают серьезное значение применению рисования на уроках естествознания. В сборнике «Естествознание в школе» № 6 1914 г. была помещена статья *Ф. И. Альдингера* — Рисование в преподавании естествознания, — в которой автор заявляет себя сторонником взглядов Энгледера на этот вопрос. Альдингер справедливо замечает, что существенным тормазом для широкого применения рисования в русской школе является отсутствие в нашей методической литературе готовых образцов. Такие образцы простых схематических рисунков по разным отделам естествознания избавили бы учителя от труда, и подчас далеко не легкого, в придумывании схем, в которых должно быть все существенное и ничего лишнего. В немецкой литературе уже существуют подобные сборники схематических рисунков в качестве пособия для учителя естествознания[2]).

Подводя итоги всему, что дают нам приведенные литературные справки, мы в общем так можем практически резюмировать взгляды авторов на этот вопрос. Во-первых, в преподавании естествознания нужно широко пользоваться рисованием, как особым бессловесным, но в то же время ясным, точным, образным языком. Во-вторых: рисование должно являться в форме простых схематических рисунков, нарисованных учителем на классной доске во время урока в качестве наглядного объяснения к излагаемому. И, наконец, в третьих: эти рисунки учащиеся должны перерисовывать в свои тетради и уметь рисовать их по памяти. А где можно (практические занятия), зарисовывать самостоятельно объекты изучения. На основании моего личного опыта, я должен всецело присоединиться к выводам выше приведенных авторов. Мало того, я думаю, что этот серьезный вопрос нуждается в специальной, более основательной и детальной разработке, чем это мы находим в методической литературе. Рисование, по моему глубокому убеждению, является одним из тех краеугольных камней, на которых должно строиться современное серьезное, воспитывающее обучение естествознанию. А между тем, надо сознаться, что оно далеко не пользуется в нашей школе должным признанием и если является иногда, то носит в большинстве случаев характер случайный, бессистемный. Что, мне кажется, объясняется частью тем, что учителя и учительницы недостаточно сознают высокую ценность этого метода, вследствие недостаточной разработки его в педагогической литературе, частью — неуверенности в своих силах, в своих «художественных дарованиях», а главным образом, отсутствия готовых образцов, которые избавили бы начинающего, неопытного и неуверенного в себе

---

[1]) А. Павлов — Методика природоведения.

[2]) Schenichen — Zoologische Schemabilder — Stuttgart. 1904; Koehne-Repetizionstafeln für den zoologischen Unterricht; Vogel und Ohman — Zoologische Zeichnentafeln. Berlin. 1903; W. Lay — Schematische Zeichnungen... Leipzig 1909; F. Strauss-Naturgeschichts-skizzenbuch (Zoolog.) Wien, Leipzig 1909.

учителя от трудного придумывания подходящих простых рисунков и, кроме того, воочию убедили бы учителей, что все это совсем не так трудно и что художественного таланта для подобного рисования понадобится вероятно не больше, чем для изображения любой из букв русского алфавита.

2

Посмотрим же, какое психологическое обоснование имеет этот новый, выдвигаемый современной методикой, метод. Прежде всего, согласно данным психологии, рисование учащихся на уроках естествознания обусловливает наиболее ясное и полное восприятие тех форм, которые мы даем им в качестве объектов изучения. На это мы находим совершенно определенные указания у *Дж. Селли*[1]), *Лая*[2]) и др.... Вот что например говорит по этому поводу Селли: «Для полного и совершенно отчетливого восприятия формы необходимо не только пассивное зрение и осязание, но и двигательная деятельность... В двигательной деятельности наибольшую ценность имеет созидательная работа рук, например, постройка моста из кирпичиков, устройство садика из палочек, рисование»...

На сколько вообще мускульные ощущения (двигательные или моторные) играют важную роль в процессе восприятия форм, видно из интересных наблюдений над прозревшими слепорожденными. Когда прозревшему слепорожденному показывали различные фигуры, вырезанные из картона, например, квадрат и круг, он говорил, что не замечает разницы между ними и просил позволения для выяснения их формы обвести их рукой по краю[3]).

Само собой понятно, что, приступая к изучению той или иной растительной или животной формы, закреплению ее в памяти, биологическому истолкованию ее, необходимо прежде всего ясно, точно и правильно воспринять ее. А такое наиболее ясное и правильное восприятие возможно только при содействии воспроизводящих движений путем зарисовывания. Только путем зарисовывания данной формы ученик получает вполне конкретное представление о ней. И только эти вполне ясные, конкретные и отчетливые представления должны лечь в основу дальнейшего изучения.

3

Известно, что наилучше закрепляются в нашей памяти те впечатления, которые ассоциированы с возможно большим количеством разных попутных психических состояний. Нередко

---

[1]) Проф. Дж. Селли — Педагогическая психология. Перев. Москва. 1916 г.

[2]) D-r Лай — Экспериментальная дидактика. Перев. под редакц. Нечаева.

[3]) Проф. Челпанов — Учебник психологии. Киев. 1916.

учителя-практики советуют своим ученикам заучивать стихотворения вслух: таким способом, говорят они, легче и прочнее запомнится. Дело, повидимому, объясняется тем, что в данном случае происходит ассоциация звуковых образов (произношение слов голосом) с графическими образами (изображение слов в книге), а если кроме того еще заставить ученика переписывать заучиваемое, то происходит и еще одна ассоциация — с двигательными образами (движение руки при переписке). Накопление ассоциаций и ведет к более легкому и прочному запоминанию. Джемс очень остроумно каждую из ассоциаций, образовавшихся в нашем сознании, сравнивает с крючком, на котором как бы подвешивается подлежащее запоминанию впечатление, и которым можно выудить его (воскресить в памяти), если оно погрузится под порог сознания (забудется). Если этих крючков (ассоциаций) много, то, в случае обрывания одного, мы можем это выуживание произвести другими.

Следующим, не менее важным условием запоминания является степень внимания, с которым мы наблюдаем подлежащий запоминанию объект или явление. Все мы по опыту хорошо знаем что запоминается лучше то, к чему мы отнеслись с бóльшим вниманием. Что, так сказать, скользнуло по периферии нашего сознания, то легко и быстро забывается. И поэтому, когда мы хотим что либо получше запомнить, на то мы направляем всю силу нашего внимания, переводим впечатления с периферии в самый центр нашего сознания.

Наконец, третьим условием хорошего запоминания является сила и ясность впечатлений, получаемых нами от предмета изучения. Всем, конечно, хорошо известно, что то, что производит более сильное впечатление, и запоминается легче и прочнее. Слабые, бледные впечатления легко улетучиваются из нашей памяти.

Посмотрим, насколько применение рисования в том виде, как это было выше изложено, может создать подобные условия запоминания. Что касается первого условия, т. е. возможно большего количества ассоциаций, то это условие с применением рисования мы осуществляем в широких размерах. В самом деле, представим себе например, что учитель должен разъяснить своим ученикам, как устроен скелет человеческой руки. Для этого он или сами ученики под его руководством находят все ее части на действительном скелете или на классной таблице и называют эти части. Что происходит в это время в психике учеников? Они смотрят на указываемые части и воспринимают их формы, цвет, соотношения между собой... Каждая из указанных частей ассоциируется в их сознании с некоторым словом, относимым к ней учителем — названием (плечо, предплечие, лучевая, локтевая, запястье и т. д.). Таким образом в сознании учеников возникает ассоциация между зрительными и соответствующими слуховыми впечатлениями, и только. Но для того чтобы прочнее запечатлеть в памяти учащихся подле-

жащие изучению формы, необходимо создать возможно больше ассоциаций с восприятием этих форм. Для этого учитель должен прибегнуть к помощи рисования.

После того как данные формы указаны на скелете или на таблице, учитель берет мел и рисует на доске схему изучаемого органа, например, скелет той же руки. Рисует не торопясь, резкими линиями. Ученики вслед за ним перерисовывают все это в свои тетради; или самостоятельно зарисовывают изучаемую форму под наблюдением учителя. При этом учитель громко, отчетливо произносит название ее и пишет это название на доске. Ученики делают то же в своих тетрадях.

Посмотрим, какую психическую работу проделывают ученики в этом случае. Они смотрят на возникающий постепенно перед их глазами рисунок данного органа, все время сравнивая его с действительным органом, слышат слово (название), относимое к данной части органа (плечо, предплечье...). Но этим дело не ограничивается: далее они должны сами принять активное участие в изображении данной формы, нарисовать ее в своих тетрадях. Для этого необходимо, водя глазами за мелом учителя и подражая ему или самому внимательно всматриваясь в объект изучения и много раз обводя его по контурам глазами, заставить свою руку совершить ряд строго координированных движений, направленных к определенной цели — изображению изучаемой формы. Это сложная психическая работа, работа не пассивного зрителя и слушателя, а активного работника. И, как во всякой активной работе, здесь возникает целый ряд самых разнообразных попутных переживаний, ассоциирующихся с восприятием данной формы. Так, зрительное восприятие изображенной на доске формы ассоциируется на этот раз не только с словом (названием), но и с теми чрезвычайно важными в процессе запоминания форм двигательными ощущениями, которые возникают в сознании учеников во время совершения ими движений с целью воспроизведения этой формы на бумаге.

Насколько вообще велико значение воспроизводящих движений при запоминании формы, видно из опытов, описанных Лаем в его экспериментальной дидактике[1]). Слушателям старшего курса учительской семинарии было предложено смотреть в течение двух—четырех секунд на разные фигуры, изображенные на классной доске. При чем одни фигуры визировались неподвижными глазами, фиксированными в одной точке, поставленной в середине фигуры; другие обводились глазами по контурам, с целью вызвать моторные ощущения от движения глаз. После этого фигуры были стерты и слушателям было предложено нарисовать их по памяти. Оказалось, что среди тех рисунков, которые воспроизводили формы, обведенные по контурам гла-

[1]) D-r Лай — Экспериментальная дидактика. Перевод под редакц. Нечаева.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 347 - 366

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

зами, правильных было гораздо больше, чем среди тех, которые изображали формы, визированные неподвижными глазами. «Я почти ежегодно, говорит далее Лай, произвожу один простой опыт в назидание семинаристов младшего курса. В начале занятий они обыкновенно стараются воспринять форму, устремляя на предмет неподвижный взгляд. На одном из следующих уроков я предлагаю им нарисовать на доске двумя, тремя штрихами, соответственно заданному уроку, контуры листа, клюв совы или утки и т. д. При этом выказывается очень неудовлетворительное представление о форме. Тогда я закрываю рисунок, призываю двух учеников третьего или четвертого класса приготовительной школы, заставляю их обвести несколько раз в правильной последовательности контуры листа или клюва и предлагаю им нарисовать соответствующий предмет на доске. Рисунки детей, хотя слабые и неуверенные, всякий раз передавали формы лучше, чем рисунки многих семинаристов, которые не следовали моим указаниям в ознакомлении с формой».

Но, заставляя учащихся рисовать на уроках естествознания, мы не ограничиваемся одной познавательной стороной психики, мы сильно затрагиваем их волевую сферу. В самом деле, самым существенным признаком всякого волевого акта является претворение какой либо мысли, какого либо образа в факт, в конкретную форму. На этом пути приходится совершить ряд действий, усилий, преодолеть ряд препятствий, нередко сделать ряд ошибок, исправить их и, таким образом, достичь наиболее полного соответствия между имеющимся в сознании образом и его реальным осуществлением. В нашем случае, в сознании учащегося имеется некоторая форма, форма изучаемого объекта, нарисованная на доске. Но он должен сам воссоздать эту форму собственной рукой в своей тетради. Для этого необходимо произвести ряд сокращений определенных мышечных групп, чтобы вызвать вполне определенные и строго координированные движения, направленные к осуществлению *во вне* той формы, которая имеется в сознании учащегося. Т. е. нарисовать ее в тетради. Конечно, это не сразу удастся каждому ученику. Получившийся рисунок не удовлетворит его вполне. Тогда придется исправить его: какие нибудь части стереть, нарисовать их наново, производя на этот раз более правильные, более координированные движения рукой, подчинив ее, так сказать, более строгой дисциплине. Вся эта работа, проявляющаяся в целом ряде движений, направленных на осуществление вполне определенной, ясно сознанной цели, работа требующая известных усилий, напряжения для преодоления некоторых трудностей, — эта работа вполне характеризует волевой акт.

Далее, во время этой работы всякая неудача сопровождается чувством огорчения, неудовольствия. Нередко при этом более слабые ученики с тоном некоторого раздражения заявляют,

что у них «не выходит», что они не умеют рисовать, ссылаются даже на свой низкий балл по рисованию. Но учитель не должен смущаться этим, а, тем более, не должен отступать от своего требования и допускать, чтобы ученик сдался перед затруднением. Несколькими ободряющими словами учитель должен поддержать его слабую волю, побудить к новым усилиям для преодоления трудностей. Когда же все трудности преодолены, работа выполнена — улетели огорчения. На смену является чувство удовольствия, радости и ясности впечатления и бодрящее чувство своих сил. Однако большинство учеников совершенно самостоятельно, без всякой поддержки со стороны учителя преодолевают все затруднения: рисуют, стирают, исправляют и, наконец, с чувством видимого удовольствия рассматривают плод своей работы. Таким образом, применяя рисование на наших уроках, мы затрагиваем и сферу чувства (эмоциональную сферу) учащегося, заставляя его огорчаться при неудаче и радоваться при успехе в борьбе с трудностями. Эта небольшая эмоциональная струйка вносит однако с собою значительное оживление в урок. Несомненно, что для нас в жизни имеют наибольшую ценность те наши психические состояния, которые получают эмоциональную окраску. Оживляя психику учащегося, эта эмоциональная струя тем самым повышает детскую восприимчивость.

Итак, первое условие наилучшего запоминания — создание возможно большего количества ассоциаций и попутных переживаний вокруг запоминаемого — широко осуществляется с применением рисования. В самом деле, как это мы только что видели, подлежащая запоминанию форма ассоциируется в сознании учащегося не только с определенным словом (названием), но и с некоторыми моторными образами. Далее — восприятие данной формы сопутствуется волевыми переживаниями при воспроизведении ее собственной рукой ученика. И, наконец, эмоциональными состояниями учащегося, в виде огорчения и радости в связи с затруднениями, неудачами и успехом при выполнении данного рисунка.

4

Вторым существенным условием хорошего запоминания психология признает степень внимания, с которым воспринимается что либо, подлежащее запоминанию. В нашем случае, чем ученик внимательнее будет всматриваться в изучаемый объект и рисунок учителя, тем прочнее он запечатлеется в его памяти.

Уже тот момент, когда учитель взял в руки мел, заявив классу о своем намерении нарисовать на доске объект сегодняшнего урока, является очень существенным моментом в деле возбуждения внимания. Тут возникает так называемое ожида-

тельное или подготовительное внимание[1]). Под этим термином подразумевается вид внимания, направляющий наше сознание на представление цели данных действий, в то время когда эта цель не получила еще реального осуществления и потому непосредственному восприятию не подлежит.

Для уяснения сущности ожидательного внимания представим себе такой реальный случай. — Положим, вы обратились к скучающему мальчику лет восьми-девяти со словами: «дай-ка я тебе вырежу из этого куска картона лошадку». Мальчик сразу преобразился. Тень скуки сбежала с его лица. Он оживился, улыбается. Вы вырезываете. Он — неотступно при вас. Его глаза жадно следят за вашими руками. Но если вы подумаете, что все его внимание в данную минуту сосредоточено на ваших действиях, вы ошибетесь. Фокусом, в котором сконцентрировалось его внимание, является ожидаемая лошадка, т. е. цель ваших действий, и только незначительная доля его внимания скользит по вашим рукам. В справедливости этого вы убедитесь, если обратите внимание на те вопросы, которые он вам в это время задает: «А какая она будет?.. Большая или маленькая?.. А грива у нее будет?.. А стоять она будет?.. И т. п..» Я думаю, что подобные вопросы с полной убедительностью доказывают, что внимание мальчика сосредоточено не на ваших действиях, а на цели их — ожидаемой лошадке, и путем этих вопросов его жадное воображение ищет лишь конкретных данных для построения в его сознании образа с нетерпением ожидаемой игрушки. В данном случае мальчик находился под влиянием ожидательного внимания.

Возьмем другой пример. — Тот, кому приходилось когда нибудь вести практические занятия, вероятно наблюдал учеников, которые выделяются своим живым интересом к работе, например к какому-нибудь химическому или физическому опыту, и, тем не менее, несмотря на самое горячее желание получить нужный результат, терпят неудачи. При выяснении причин оказывается, что живое, нетерпеливое воображение ученика силилось преждевременно нарисовать себе ожидаемый результат опыта, вся сила внимания была прикована к этому ожидаемому результату и слишком мало внимания было уделено тем скучным действиям, тем предварительным манипуляциям, которые только при внимательном и точном их выполнении могли привести к намеченной цели. Говоря кратко, ученик и в данном случае находился под сильным влиянием ожидательного внимания.

Ожидательное внимание оживляет класс. Это мог заметить каждый педагог, если он обращался когда-нибудь к классу со словами: «сейчас я вам нарисую»... Или: — «сейчас я вам расскажу» или — «покажу»... и т. п. Тут среди учеников обыкновенно происходит движение, направленное к тому, чтобы уста-

[1]) Проф. Эрнст Мейман — Очерк экспериментальной педагогики. « « « Лекции по экспериментальной педагогике.

новить свои органы чувств (глаза, уши) в наиболее выгодное положение для предстоящих восприятий. В этот момент души учеников, так сказать, раскрываются для восприятия и усвоения того, что намеревается дать им учитель. Ожидательное внимание служит тем толчком, который, оживляя и возбуждая познавательную сферу ученика, фиксирует ее в определенном направлении, в то же время предрасполагая ее наилучшим образом для предстоящих восприятий. И я подчеркиваю здесь то обстоятельство, что именно рисование учителя на доске перед глазами учеников, особенно сильно возбуждает ожидательное внимание, потому что учеников невольно заинтересовывает, как из под руки учителя по черному фону доски выбегают ярко белые линии, и как из них постепенно возникает на глазах та или иная форма.

Однако недостаточно еще возбудить внимание учеников. Надо уметь и удержать его на должной степени напряжения в течение всего урока. А для этого нельзя оставлять учеников пассивными зрителями и слушателями. Надо помнить, что внимание детей характеризуется такими свойствами, как пассивность или непроизвольность (рефлекторность), в силу которой дети сосредотачивают свое внимание на том, что невольно их заинтересовывает (громкий звук, яркие цвета, большие размеры, резкие контрасты, необычные формы и т. п.), и потому достаточно, чтобы рисунок учителя и соответствующие объяснения показались ученику, с его точки зрения, недостаточно интересными, не оправдали, так сказать, его ожиданий, и внимание быстро падет.

Далее, детское внимание характеризуется легкой отклоняемостью, благодаря которой какое-нибудь слово учителя, какой-нибудь штрих в его рисунке, напомнив невольно что-нибудь из ранее пережитого, легко может толкнуть ученика на ряд побочных ассоциаций. И таким образом внимание ученика уже отклонилось от предмета урока и далеко улетело за пределы класса. Учитель потерял этого ученика, а за ним, быть может, и другого и третьего и т. д. Особенно легко это может случиться, когда предварительно уже интерес к уроку понизился, и внимание несколько утомлено.

Если, таким образом, мы примем в соображение только что отмеченное свойство детского внимания (пассивность и легкая отклоняемость), то должны будем согласиться, что на таком уроке, когда ученики остаются пассивными зрителями и слушателями, учитель рискует потерять три четверти своих учеников, так как внимание их на подобном уроке остается слишком свободным, ничем не связанным и не всегда поддающимся контролю со стороны учителя. Необходимо вызванное внимание учеников связать, ограничив ему свободу обращаться в сторону случайных, побочных ассоциаций и не давая в то же время ему возможности попасть в слишком большую зависимость от степени интереса к уроку. Для достижения этого

я не вижу другого, лучшего и более верного средства на классных уроках естествознания, как заставить ученика перерисовывать рисунки учителя, а где это возможно, и самостоятельно зарисовывать объекты изучения.

Тут ученику поставлена ясная и определенная цель — воспроизвести в своей тетради рисунок учителя (изучаемого объекта), достижение которой возможно путем ряда вполне определенных и строго дисциплинированных движений. Здесь внимание ученика связано: с одной стороны, оно фиксируется на его собственных действиях (движениях руки), ведущих к воспроизведению рисунка (объекта) и, само собой понятно, не может отвлечься от этих действий, пока не достигнута цель, не закончен рисунок; с другой стороны, раз рисунок учителя и изучаемый объект является для ученика не только предметом пассивного рассмотрения, но и предметом воспроизведения его, то тут уже этот рисунок (объект) не может лишь вскользь коснуться сознания ученика. Нет, усилием воли он должен быть поставлен в центре его сознания и при том на более продолжительное время, чем это нужно лишь для рассмотрения. Говоря проще, когда ученик знает, что ему нужно рисунок учителя или данный объект перерисовать, что этого от него потребуют, он вынужден будет сосредоточить на нем всю силу своего внимания, и теперь ни одна деталь, ни один изгиб не пройдет мимо его сознания.

Таким образом, заставляя учеников перерисовывать рисунок учителя или непосредственно тот или иной объект, как это делается на практических занятиях, мы, тем самым, фиксируем на нем максимум внимания учеников и таким образом осуществляем второе условие наилучшего запоминания. Кроме того этим путем мы совершенно устраняем всякую возможность отклонения внимания в сторону непрошенных побочных ассоциаций, ибо пока работа не кончена учеником, она не допускает отвлечения внимания. Но и в случае понижения интереса к уроку со стороны ученика, внимание его при этом условии не может пасть, потому что, заставляя рисовать, мы поставили ученика в положение работника, а не пассивного зрителя, сидящего со сложенными руками. Всякая же работа неизбежно требует для своего выполнения определенной степени внимания, покуда она не доведена до конца. Тем самым мы привязываем внимание ученика к предмету урока, привязываем крепко, надежно и, смею думать, наилучшим по качеству способом: не путем всяких ухищрений сделать урок во что бы то ни стало захватывающе интересным, не путем также хлестания слабеющего внимания катехизацией, а превращением ученика из слушателя и ответчика в активного работника.

Здесь мне, пожалуй, могут поставить в укор, что я как будто отрицаю значение интереса в деле возбуждения внимания. Должен по этому поводу сказать, что интересу я придаю большое значение. Его нужно будить, создавать и воспитывать,

но нельзя ему придавать преувеличенного значения и в угоду ему всячески подслащивать свое преподавание. Несомненно, что не всякий учитель не всякого ученика и не всяким уроком сможет заинтересовать. Джемс, придавая серьезное значение интересу, тем не менее заявляет: «Полагать, что каждый шаг в учении может быть интересным — это бессмыслица»[1]). В том же смысле высказывается Мейман[2]), Ананьин[3]).

5

Наконец, третьим условием наилучшего запоминания, как это было ранее отмечено, является ясность и сила подлежащего запоминанию впечатления. По поводу этого *Даденков* высказывается в том смысле, что мел является лучшим средством после слова для ясного и наглядного выражения мыслей[4]). Если это замечание принадлежит учителю русского языка, то тем более учитель естествознания, имеющий дело по преимуществу с формами, должен подписаться под этими словами. Мало того, мел в руках учителя естествознания должен являться не вторым после слова, а равноценным слову. Слово и мел должны у него взаимно дополнять друг друга. Мел для него — это тот же необходимый, в высшей степени образный язык, которым он должен свободно владеть, так как сплошь и рядом предстáвится случай, когда он сможет вполне ясно и понятно выразить свою мысль только при помощи этого второго языка, этого куска мела.

В самом деле, если мы представим себе, что учителю необходимо на своем уроке разобрать с учениками, как устроен, например, пищеварительный канал человека, то для этого ему придется воспользоваться в качестве наглядного пособия стенной таблицей или моделью. Однако рисунки на стенных таблицах и модели, в большинстве случаев, изображают предметы, стремясь приблизиться к их действительному виду с целым рядом подробностей, сильно осложняющих и затрудняющих ясное представление самой сущности, рисунок же учителя представляет собою простую, ясную и понятную схему, которая должна без слов рассказывать ученику об устройстве изучаемого объекта. Из сопоставления двух приведенных рисунков мы видим, что второй, нарисованный учителем несравненно проще, удобоисполнимее первого, но в то же время он яснее и говорит сам за себя. Он без слов рассказывает ученику об устройстве и ходе пищеварительного канала. Что касается силы впечатления, которая, как было указано, является тоже важным условием лучшего запоминания, то она достигается

---

[1]) Проф. В Джемс — Беседы с учителями о психологии. 1914.

[2]) Проф. Э. Мейман — Очерки по экспериментальной педагогике.

[3]) С. А. Ананьин — Интерес по учению современной психологии и педагогики. 1915.

[4]) Н. Даденков — Рисование, как средство наглядности. Киев. 1915.

достаточно крупными размерами рисунка, резкостью и определенностью линий, красивым сочетанием цветов — белого контура на матово-черном фоне доски и, наконец, самым процессом возникновения простого, понятного рисунка перед глазами учеников.

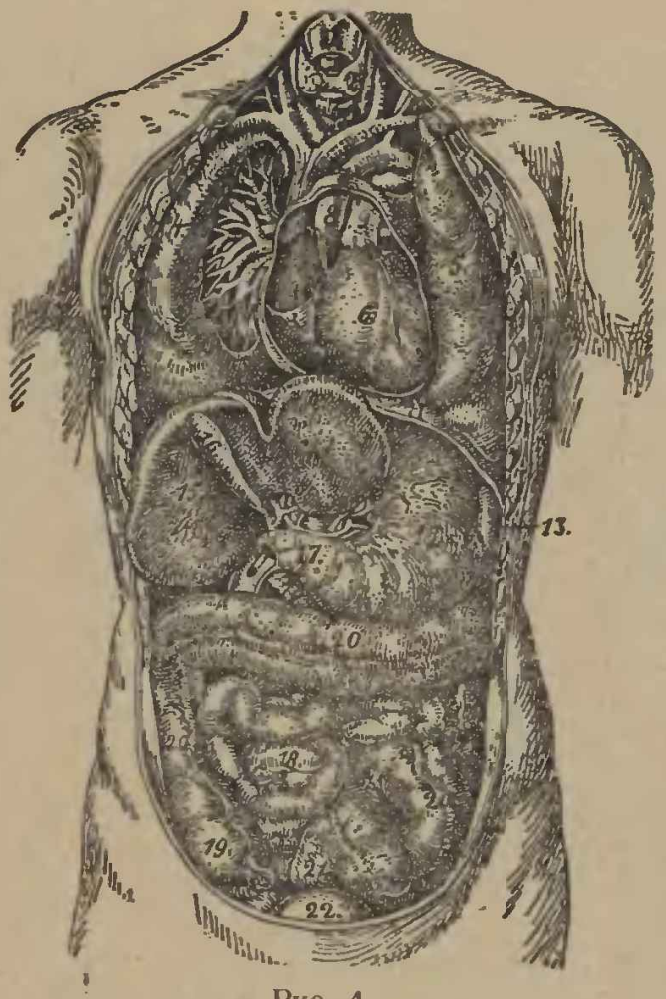


Рис. 1.
Обычный тип рисунков учебника или стенной таблицы.

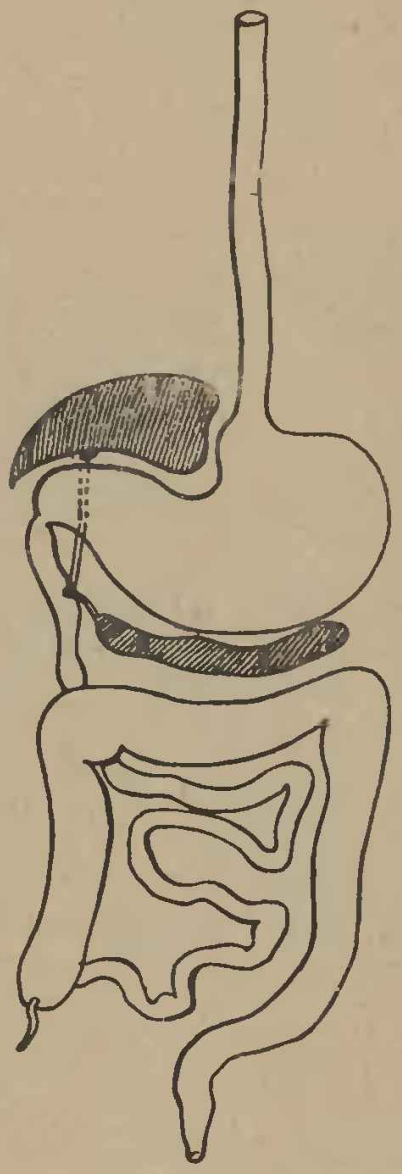


Рис. 2.
Мой рисунок на классной доске.

Указывают также на повторяемость впечатления, как на одно из условий хорошего запоминания. И этому условию вполне удовлетворяет применение рисования. Действительно, тетрадка ученика со множеством схематических рисунков, исполненных его собственной рукой, дает ему легкий, простой и приятный способ повторения пройденного. Достаточно перелистать тетрадь и внимательно рассмотреть свою прежнюю работу, и рисунки без слов расскажут ученику о том, что нужно вспомнить. Это гораздо более легкий и приятный способ повторения, не-

жели разыскивание и чтение пройденного по учебнику. Надо заметить, что ученики вообще с удовольствием рассматривают собственные рисунки в своих тетрадях, а вместе с тем невольно и повторяют пройденное. Конечно, все рисунки в тетрадях должны быть подписаны, и отдельные части отмечены соответствующими надписями.

6

Педагог, обучая своих питомцев тому или иному предмету, должен стремиться не только к тому, чтобы покрепче внедрить в их голову известную группу представлений и понятий, но и привить им ряд навыков, необходимых и полезных в жизни будущего человека, гражданина и культурного работника. В частности, обучая естествознанию, учитель не должен ни на минуту забывать, что он располагает предметом, который не только дает знание ряда форм и явлений в жизни окружающей природы, но заставляет всматриваться, вдумываться и осмысливать все эти формы и явления и таким образом упражняет органы зрения ученика, учит смотреть и видеть точно и разумно, приучает к наблюдательности и индуктивному мышлению. Вряд ли какой-нибудь другой из школьных предметов способствует развитию наблюдательности в большей мере, чем естествознание, но конечно, при условии, если преподавание его правильно поставлено. Вряд ли также кто нибудь станет отрицать огромное значение наблюдательности в жизни и деятельности человека. Но развить наблюдательность, приучить внимательно всматриваться в объект восприятия и научить видеть его точно, правильно и разумно —этого можно достичь, только заставляя учеников зарисовывать этот объект. Дистервег говорил: «Кто час рисует, тот видит больше, чем тот, кто десять часов только смотрит». Но впоследствии, после долгого упражнения, изощренный глаз приучается видеть и подмечать уже и без помощи рисования. Не надо забывать, что такое свойство, как наблюдательность, вырабатывается в человеке только путем долгого и настойчивого упражнения. Мнение, будто дети гораздо наблюдательнее взрослых, несостоятельно.

7

На классных уроках естествоведения объектами рассмотрения являются действительные тела природы, модели, препараты, таблицы, рисунки учителя и самих учеников. При этом рисунки учителя и учеников воспроизводят в схематической форме виденное на уроке. Необходимо здесь обратить самое серьезное внимание на параллелизацию между схемой и действительным объектом изучения, каким он является в действительности или на препарате, модели и на классной таблице. Ученики должны приучиться понимать схему и ее

взаимоотношение с действительным, ею изображаемым объектом или явлением.

Параллельное рассмотрение объектов и их схем, рисуемых учителем и учениками, должно мало по малу научить учащихся понимать схему и схематизировать. И я полагаю, что это имеет серьезное значение, так как всякое явление, не редко очень сложное, и не только научного порядка, но и в обыденной жизни, мы тогда только считаем по́нятым, когда можем дать для него по возможности простую схему. Поэтому будущему культурному работнику необходимо уметь подметить в сложном новом явлении знакомую схему и найти самостоятельно схему для явления, которое еще не знает для себя готовой схемы в его сознании.

8

Применение рисования в преподавании естествоведения делает самый метод классного преподавания более природосообразным, т. е. более отвечающим естественной природе детей. Физиология нервной системы говорит нам, что всякий психический процесс представляет собою в сущности более или менее осложненный рефлекс. Самым характерным и неизменным признаком рефлекса является ответная реакция организма на то или иное полученное им раздражение. Например, реакция на яркий свет — сужение зрачка; на вид и запах вкусной пищи — истечение слюны и желудочного сока; на вид чего либо страшного — побледнение кожных покровов, изменение сердцебиения и дыхания; на вид чьих либо движений — стремление самому произвести те же движения (подражание) и т. д.... Все это рефлексы. Это простые рефлексы, но вот и более сложные: я сижу у себя в комнате и читаю книгу. Раздался электрический звонок. Слышу шаги. Стук открывающейся двери, голоса... Слышу слово «почтальон». Это слово по ассоциации вызывает во мне представление о письмах, далее о моих друзьях, от которых я давно не получал писем. Потом — желание написать им. Я оставляю книгу, беру бумагу и пишу. Итак, я здесь от слухового раздражения, слова «почтальон» пройдя через ряд промежуточных психических состояний, пришел к реакции — писанию письма, т. е. пережил более или менее сложный рефлекс.

Джемс в своих беседах с учителями о психологии замечает: «в действительности не существует никакого состояния сознания, — будь это ощущение, чувство или представление, которое не стремилось бы непосредственно само по себе перейти в движение». Этими словами Джемс отмечает, что названные им состояния как бы ищут себе естественного разрешения или разряда в форме двигательной реакции, т. е. являются лишь звеньями в целой рефлекторной цепи.

Вот что говорит по этому поводу наш русский психолог-педагог *Каптерев*: «Полный акт мышления слагается из трех

моментов — а) раздражения чувствующего нерва и ощущения, б) переработки полученного ощущения и создания представлений, понятий и выводов, в) выражения внутренней работы внешним действием.—Эта схема мышления есть вместе с тем и схема всей психической жизни вообще. Присматриваясь к этой схеме, сопоставляя ее с действительным ходом мышления у детей и взрослых, мы замечаем следующий факт: у детей наиболее рельефно выражаются первый и последний моменты мыслительного процесса; они преобладают над средним моментом; у взрослых же, напротив, преобладает второй момент, первый же и последний выражаются слабее»...[1]). Таким образом и Каптерев рассматривает всякий психический процесс как более или менее сложный, удлиненный рефлекс, при этом он отмечает, что у детей путь этого рефлекса гораздо короче, чем у взрослых, так как вторая фаза — переработка полученных ощущений — упрощена, укорочена, и поэтому переход от раздражения к реакции происходит быстрее, легче.

Кроме того, если для взрослых во многих случаях оказывается возможным затормаживание рефлекторных реакций путем усилия воли или ослабления их до замирания, вследствие длительной и глубокой умственной переработки воспринятых ощущений, то для детей такое затормаживание рефлекторных реакций нередко является либо невозможным, либо болезненно-мучительным. В нормальной детской психике вслед за всяким раздражением, в том числе и за всяким восприятием, естественно должна последовать двигательная реакция в форме воспроизведения воспринятого путем драматизации (в играх), рисования, лепки или в фроме каких либо возгласов, или, наконец, некоординированных движений... Таким образом, если мы искусственно будем задерживать эти реакции, если например на уроке в классе мы потребуем от учеников оставаться неподвижными зрителями и слушателями в течение 40—50 минут, то мы пойдем в разрез с природой детей; такой метод преподавания будет неприродосообразным и, как метод противный детской природе, поведет за собой целый ряд нежелательных последствий, как-то — скука, отвращение к предмету, шалости; а со стороны учителя — угрозы, наказания, взаимное раздражение и непонимание...

Если всякий психический процесс представляет собой в сущности рефлекс, то понятно, что и наше преподавание только тогда станет природосообразным, когда оно ни на минуту не будет забывать этого и не станет всячески тормозить естественных двигательных реакций, а наоборот признает их законность и лишь использует их в своих целях, направивши по надлежащему руслу. Так, на уроках естествознания, учитель должен дать ученикам возможность (и даже потребовать от всех) рисовать воспринятые формы, чтобы таким образом внутреннее психическое состояние, восприятие форм нашло себе естествен-

[1]) П. Ф. Каптерев — Дидактические очерки. Петроград 1915.

ное выражение и завершение в форме двигательной реакции, т. е. учитель должен дать закончиться рефлексу. В противном случае искусственно задержанная двигательная реакция все равно (по крайней мере у многих учеников) найдет себе выход; она в своем мощном естественном стремлении, как бурный весенний поток, прорвет искусственную плотину запрещений и проявится в уродливой форме в виде щелчков, пинков товарищу — или других действий, совершенно не входящих в план учителя... Лай по этому поводу пишет: «Ощущение и движение или представление и движение образуют одно физиологическое целое; и воспитание и образование должно обращаться с ними, как с неразрывным целым и пользоваться ими соответствующим образом. За восприятием должно последовать изображение в форме рисования, лепки, драматизации и т. п.»[1])...

Конечно, все высказанные сейчас соображения должны быть отнесены не только к естествознанию, но и к другим школьным предметам, однако в преподавании естествознания, имеющем дело с разными формами, эти соображения получают особенное, исключительное значение. Здесь очень интересно будет привести еще одно наблюдение, сделанное *Липпсом* и другими психологами и состоящее в том, что у людей существует склонность, при созерцании неподвижных форм, переводить линии в движения или в стремление к движению[2]). Если это наблюдение верно, то уже одно рассмотрение различных форм на наших уроках должно возбуждать в учащихся стремление к движениям, воспроизводящим эти формы, и тем более противоестественными будут такие уроки естествознания, когда это стремление останется без удовлетворения.

9

Каждый учитель хорошо знает, если не из психологии, то, по крайней мере, из личного опыта, что у него в классе, среди сидящих 30—40 учащихся, есть представители разных типов восприятия и памяти: зрительные, слуховые, двигательные... Т. е. одни легче всего воспринимают при помощи зрения и зрительные образы наиболее прочно запоминают (зрительный тип). Такие люди лучше всего помнят формы и краски, лица виденных когда либо людей и т. п. Но не с такой ясностью воспринимают и плохо запоминают имена, мотивы музыкальных пьес, звуки голоса и т. п.... Наоборот, слуховые типы не достаточно ясно и отчетливо воспринимают и плохо запоминают формы, краски, лица, но за то прекрасно помнят имена, музыкальные мотивы, звуки знакомого голоса. Двигательные или моторные типы с наибольшей ясностью и отчетливостью воспринимают и запоминают те впечатления, в восприятии которых участвуют двигательные ощущения: если, например, они что

[1]) Лай — Экспериментальная дидактика.
[2]) Ссылка Дж. Селли.

нибудь зарисовали, слепили, построили... Чаще всего встречаются смешанные типы: зрительно-слуховые, моторно-зрительные, моторно-слуховые... При этом интересно отметить, что моторный тип участвует почти во всех смешанных комбинациях. — Это лишний раз подтверждает, насколько важную роль в восприятии играет двигательное ощущение.

Принимая во внимание наличность такого рода типов восприятия и памяти, учитель должен вести преподавание в классе так, чтобы дать возможность каждому из учеников воспринимать наиболее легким и соответствующим его природе способом, т. е. — зрительному — зрительным путем, слуховому — слуховым, моторному — двигательным, а смешанным типам, которых окажется большинство — разными путями: и зрительным, и слуховым, и двигательным. Для этого учитель должен говорить, показывать и заставлять воспринятое воспроизводить и словами и рисованием (а где можно, и лепкой, и склеиванием и вырезыванием и т. д.). Тогда воспринимаемое войдет в сознание смешанных типов несколькими путями (тем лучше), а более или менее чистые типы (зрительный, слуховой, моторный) в числе этих путей также получат наиболее легкие, отвечающие их природе пути усвоения.

10

Здесь необходимо подчеркнуть еще особое значение рисования на практических занятиях, где ученики являются самостоятельными работниками. Если на классных уроках учитель своим рисованием сам дает ученикам объяснение строения того или иного объекта, так сказать, ведет их за собою, своим примером показывает, как надо видеть и понимать данную форму, что в ней существенно и несущественно, как ее схематизировать; то на практических занятиях учитель только наблюдает. Ученик должен совершенно самостоятельно выявить, как он сам видит и понимает воспринимаемое, что он считает в нем существенным и не существенным. — Это он может сделать только путем рисования. Рисование ученика сразу, без всяких расспросов и лишних слов дает учителю полную картину того, как он (ученик) видит, что видит, чего не видит, как понимает, наблюдателен он или нет, степень его внимания, аккуратности, добросовестности, трудолюбия, интереса и т. п. Ходя между работающими учениками и видя эти рисунки, учитель имеет возможность внести необходимые поправки в представления учеников. Без рисунков неправильные представления останутся неисправленными, т. к. учитель не узнает об этих неправильностях: ведь никакими словами не передашь так своих представлений о форме как рисунком, да на практических занятиях и некогда расспрашивать ученика о его представлениях: время для работы ограничено. Кроме того опыт показывает, что если на практических занятиях ученик, производя те или иные

наблюдения или опыты, ничего при этом не зарисовывает — эти занятия проходят поспешно, поверхностно и легкомысленно. Не успеешь оглянуться, как заданная работа уже сделана, и ученики осаждают учителя вопросами, что еще делать, а обескураженный учитель сам не знает, как убить остаток времени, чем занять до звонка шумливую толпу, и таким образом практические занятия теряют добрую половину своей образовательной и воспитательной ценности и даже могут вносить деморализующее начало, приучая к поверхностному, не серьезному отношению к делу.

Совсем другое дело, когда ученик зарисовывает. Тут его глаз уже не может лишь слегка, поверхностно скользнуть по объекту наблюдения. Он должен внимательно, не торопясь, пройти по всем линиям, ограничивающим данный объект, всмотреться и осмыслить их, установив взаимоотношение частей, дать себе ясный отчет во всем виденном, отделить существенное от несущественного. Только при наличии всей этой внутренней работы он может правильно нарисовать данный объект в самых существенных его чертах. Само собой понятно, на сколько в этом случае возрастет воспитательно-образовательная ценность практических занятий[1]).

11

В своем преподавании естествознания в разных учебных заведениях я всегда и широко применял рисование, при чем, в виде опыта, то в одном, то в другом из параллельных отделений разных классов проходил тот или иной отдел, исключив совершенно применение рисования, для того чтобы иметь возможность наблюдать результаты и сравнивать их с результатами прохождения того же отдела в другом параллельном отделении с применением рисования. Эти наблюдения убедили меня с полной очевидностью, что рисование — это одно из существеннейших условий серьезного, природосообразного, воспитывающего и чрезвычайно продуктивного обучения, и поэтому оно должно так сказать насквозь пропитывать собою все преподавание нашего предмета, «быть душой преподавания естествознания» (Штраус).

Прежде всего мои наблюдения убедили меня в том, что представления, приобретаемые учениками с помощью рисования, оказываются более ясными, отчетливыми, в чем легко можно убедиться при детальном опросе учеников путем ряда мелких придирчивых расспросов, с целью выяснить себе их представления в деталях. — Далее не трудно также заметить, что в этом случае словам отвечающего ученика всегда соответствуют действительные, ясные, реальные образы; его, быть может, не совсем складная речь добросовестна. Это не пустозвонство,

[1]) Влад. Левицкий — О воспитательном значении практических занятий. Труды областного Педагогическ. Съезда. Киев. 1916.

забрасывающее вас фразами, под которыми ничего нет. Достаточно предложить ему нарисовать то, о чем он говорит (например строение крови, цветка и т. п....), и вы увидите, что его слова действительно отвечают его представлениям и наоборот. Таким путем вы легко выведете на чистую воду пустого фразера. Только заставьте его нарисовать свое представление, и тотчас рисунок с головой выдаст всю бессодержательность, всю пустоту его слов.

Далее, мною не раз было замечено, что представления, приобретенные с помощью рисования, прочнее и дольше удерживаются памятью. Однажды мною была предложена анонимная анкета воспитанникам VI класса одного среднеучебного заведения, после того как один из отделов курса был пройден совершенно без всякого рисования. В этой анкете между прочим был помещен вопрос, как по мнению воспитанников лучше проходить курс, с применением рисования или без него и почему? На этот вопрос огромное большинство (из 80-ти — 68) ответило, что лучше рисовать, потому что так «яснее», «интереснее», «приятнее», «лучше запоминается», «легче запоминается»... Таким образом и в сознании самих учеников рисование очевидно пользовалось репутацией хорошего вспомогательного средства для ясного понимания и более легкого и прочного запоминания изучаемых форм (проходилась анатомия и физиология человека).

Наконец, применение рисования вносит в классный урок трудовое начало со всеми благотворными его последствиями, как то: порядок, дисциплину, внимание и тому подобное... Ученик здесь не сидит сложа руки. Тут его руки привлечены к серьезной работе, внимание напряжено, минутами наступает абсолютная тишина, и если вы войдете в этот момент в класс, вас сразу обдаст атмосферой внимания, труда и волевого напряжения со всеми их внешними проявлениями. Здесь нет места и времени для всяких шалостей, проказ и вообще дисциплинарных нарушений. Дисциплина здесь приходит сама собой, вытекая из условий урока. С одной стороны — урок протекает разнообразно: ученики смотрят, рисуют, слушают, говорят, снова рисуют и т. д. Это разнообразие не так утомляет их. С другой стороны — вследствие применения двигательных реакций дается полный разряд накопляющейся в юном организме нервно-мускульной энергии, что в значительной степени и способствует порядку и дисциплине на классном уроке[1]).

Владимир Левицкий.

Пановичи-Храстовец
август 1925 года.

[1]) В настоящее время я и преподаватель-художник М. М. Хрисогонов совместно работаем над изданием обширного сборника рисунков в помощь преподав. естествознания для рисования на классной доске во время уроков. К сборнику будут приложены и методические указания.

Памяти Луи Жантиля

После семимесячной тяжкой болезни 12 июня скончался в Париже профессор Сорбонны по кафедре физической географии и член Парижской Академии Наук Луи Жантиль (Louis Gentil). Особенно тяжела эта утрата для русских ученых, живущих во Франции, ибо они в лице Жантиля потеряли доброго друга, отзывчивого советника, всегда готового притти на помощь в тяжкую минуту. Не менее тяжела эта утрата и для русского юношества — студентов высшей школы и воспитанников школы средней во Франции. И это дает повод для всех деятелей русской школы за рубежом возложить венок на его преждевременную могилу и память его почтить добрым и благодарным словом.

Луи Жантиль состоял, как заместитель ректора Парижской Высшей Школы, председателем Франко-русского Комитета, который распоряжался кредитами, отпускавшимися французским правительством, и носил название «Комиссии по организации русского образования во Франции». Благодаря этой комиссии, 4 лицея в Париже, два мужских и два женских, ввели в курс преподаваемых в них предметов для русских воспитанников следующие русские предметы: русский язык и русскую литературу, русскую историю и географию. Я не говорю уже об организации университетских курсов.

Но этим оффициальным званием и ролью не ограничивалась живая деятельность Л. Жантиля. Крупный научный работник, уже много давший науке, путешественник и исследователь, совершивший только с 1904 по 1911 г. 6 путешествий по Марокко, профессор Сорбонны и директор лаборатории физической географии, он отрывал себя от своей научной работы и находил время для забот о русских студентах. С трогательной заботливостью относился он особенно к тем русским студентам, которые работали в его лаборатории. Он не только следил за их научной работой, но и делал все возможное для облегчения тяжелых материальных условий их жизни.

Невозможно, конечно, в краткой заметке дать подробную характеристику научных работ и исследований Жантиля. Он оставил несомненно ценный вклад в геологию и географию Алжира, Туниса, Сахары и особенно Марокко. Последнее путешествие в Марокко совершено было им всего лишь год тому назад. Оно было и очень утомительно и даже опасно. В результате — обострение болезни, полученной там же 20 лет тому назад, — местной малярии. Для французов, живущих вообще долго, он ушел от нас слишком рано, всего лишь на 57 году жизни. Но свою недолгую сравнительно жизнь он не прожил даром, — его научное наследство и значение его огромны.

Мы же, русские деятели школы, всегда будем с благодарностью помнить отзывчивого, всегда и всем доступного, незабвенного француза-друга, профессора Луи Жантиля. Вечная ему память в благодарных русских сердцах!

Прага, июнь 1925. **Н. Могилянский.**

Библиография.

Prof. Willam F. Russel. *Schools in Bulgaria (with special reference to the influence of the Agrarian party in elementary and secondary education). (Studies of the Intern. Institute of Teachers College, Columbia University, № 1). New-York.* 1924. Стр. 101.

Книга эта составлена проф. Рессслем на основании личных впечатлений. В 1923 г. он вместе с проф. Монро посетил Болгарию (во время правительства Стамболийского) и «несколько дней интенсивной работы» посвятил изучению народного просвещения в этой стране, в особенности же реформе Земледельческого союза, проведенной министром Омарчевским. В общем книга дает очень яркое и, несмотря на краткость изложения, детальное изложение вопроса, в частности реформы Омарчевского. На сто страниц текста больше половины отведено подлинным документам: объяснительным запискам, статьям закона, программам, учебным планам, статист. таблицам. Однако, вся эта документированность сразу же опорочивается в глазах непредвзятого читателя исключительно апологетическим тоном, отличающим все изложение. Даже самый восторженный приверженец Земледельческого союза вряд ли мог бы больше, чем это сделал американский проф. Рессель, расхвалить школьную политику своей партии. Все отдельные пункты реформы Омарчевского получают со стороны В. Рессселя самое восторженное признание. И остается непонятным, почему же они вызвали со стороны большинства интеллигенции и учительских организаций то резко отрицательное к себе отношение, которое не осталось скрытым и от автора. Видно, что в этом запутанном, осложненном политической борьбой вопросе автор сразу же стал на сторону правительственных кругов, односторонняя информация которых определила собою все его изложение. Несомненно, свое действие сыграли также и «ограниченность времени, бывшего в распоряжении автора для посещения школ» и «недостаточное знание языка», о которых упоминает автор. Все это очень досадно, ибо именно педагог-иностранец мог и должен был дать объективную картину состояния школьного дела в Болгарии и реформы Земледельческого союза, для чего необходимо было бы, наряду с оффициальными кругами, обратиться за информацией и к оппозиции и хотя бы изложить и разобрать те возражения, которые упомянутая реформа вызвала со стороны университетских и учительских кругов. В. Рессель не сделал этого, и потому книга его, к сожалению, во многом напоминает те отчеты иностранных делегаций, которые в таких восторженных тонах повествуют о виденном ими в Сов. России. Есть в ней и характерный для последних момент расхваливания знатным иностранцем того, введение чего в своей собственной стране он счел бы совершенно недопустимым и даже невозможным.

Основную заслугу реформы Омарчевского автор видит в ясной и определенной постановке новой *цели* народному образованию такой исключительно крестьянской страны, как Болгария. Старое образование было

чрезмерно отвлеченным, академическим, нетрудовым, способствовавшим перепроизводству интеллигенции и полуинтеллигенции. Оно отрывало от народа и постольку было ненациональным. Реформа Землед. союза ставит трудовую цель народному образованию. «Пусть Омарчевский был простым школьным учителем, не получившим степени доктора педагогики». «Зато он ясно сознавал значение цели в образовании.» «Он соединил четыре класса прежней гимназии с начальной школой и эту расширенную школу сделал обязательной для Болгарии. Он ограничил формальную гимназию, сосредоточив изучение чисто формальных предметов на последние два года обучения. Повысив плату за учение в формальной гимназии и напротив облегчив поступление в профессиональную школу, он переместил центр тяжести в народном образовании. Он сказал болгарскому юношеству, что государственная и общественная служба хороши для немногих, но большинство нуждается в столь же хорошем обучении в других направлениях. Он показал, что формальное университетское обучение не более достойно, чем практический профессиональный труд. И он постарался приспособить весь образовательный процесс к народным потребностям упорного труда, умеренной жизни и простых радостей.»

Мы отнюдь не отрицаем положительных сторон этого замысла. В нем бесспорно уловлены были и народные нужды и современная идея трудовой школы. Нельзя отказать также этому замыслу и в большем реализме, конкретности и принципиальной осуществимости по сравнению с замыслом хотя бы советской школьной революции. Но все же дело не только в замысле, но и в способах его осуществления. А эти способы слишком часто шли по линии наименьшего сопротивления, простой перемены фасада вместо подлинного преобразования педагогической действительности. Так напр. бесспорен в своем педагогическом значении замысел Омарчевского ввести единую школу, сочетав начальное училище с прогимназией, и тем самым расширить обязательное обучение с 4-х лет ло 7-и, в чем и В. Рессель видит центральную часть реформы. Но упоминая сам об одновременном переводе всей начальной школы и прогимназии на местный бюджет (до закона 1921 г. на местные школьные попечительства падало лишь оборудование школы и содержание помещения и покупка учебных пособий, жалование же преподавательскому персоналу шло из государственных средств), Рессель не видит того, что эта последняя мера, лишая школу половины средств, в корне подрывала прекрасный замысел (увы! эта реформа как раз осталась и по закону Цанкова). Вряд ли также Рессель признал бы возможным ввести в Соединенных Штатах то упрощенное решение проблемы единой школы, которое (совершенно по первоначальному советскому образцу) униформирует все 10 лет обучения (нач. уч., прогимназия, реальное училище), сосредоточивая фуркации только на последних двух годах (реальная гимназия, классическая, полуклассическая, педагогическая и професс. училища). Что такое упрощенное решение способно только дискредитировать идею единой школы и потому отвергнуто как Западом так и Америкой, — это хорошо показывает сам Рессель, излагающий в своей прекрасной книжке об американской школе, что развитие последней идет как раз в обратном направлении — введения фуркаций (electiv system) уже с 7-го класса народной обязательной школы (т. н. junior high school, см. наши «Основы педагогики», гл. VI, и статью А. Жекулиной в

наст. номере «Рус. Школы»). Сам Рессель далее указывает, что автономия шк. попечительств, руководивших начальными школами еще до государственной независимости Болгарии, составляла характерную положительную особенность болгарской школы. Как согласовать с этим положительное же отношение к той проведенной законом 1921 г. централизации школьного дела в руках правительства (получившего право увольнять учителей за «противогосударственный образ мыслей»), которая опять таки, к сожалению, осталась и по закону Цанкова. Остается, наконец, пресловутая трудовая неделя в школах. Как ни относиться к самой идее «трудовой повинности» (по нашему личному убеждению, глубоко враждебной идее труда, возвысить до которого человеческую работу составляет высокую задачу социального преобразователя), вряд ли Рессель решился бы предложить ее у себя на родине, и вряд ли бы он придавал ей такое значение, если бы не ограничился изучением официальных документов, а побольше наблюдал, во что она вылилась в действительности. Трудовая школа достигается органическим преобразованием всей школьной работы в целом (а сам Рессель признает, стр. 95, что самый п р о ц е с с воспитания и обучения в болгарской школе оставляет желать еще многого, и что реформа Омарчевского его совершенно не коснулась), а не механическим придатком к старым методам преподавания двух-трех предметов ручного труда (к тому же без достаточного оборудования) и двухнедельной демонстрацией трудовой повинности. Насколько от Ресселя вообще за внешней формой укрылось реальное содержание болгарской школьной жизни, показывают еще следующие две мелочи. Рессель придает чрезвычайно положительное значение строгому требованию (м. б. и обоснованному в болгарских условиях, о чем мы не беремся судить) ношения форменной одежды, а также институту классных наставников, в котором он видит замечательную черту болгарской школы. Нам, русским, слишком хорошо известно, в какое пустое в воспитательном смысле место могут обратиться на деле оба эти института.

За всем тем, однако, книга Ресселя, дающая в систематическом и кратком изложении яркую картину болгарской школы и школьной реформы Земледельческого союза, несмотря на свою уже устарелость и односторонность изложения, не может быть обойдена никем, интересующимся состоянием народного просвещения в столь близкой нам по культуре Болгарии.

С. Гессен.

I. L. Kandel, *Ph. D., The reform of secondary education in France. (Studies of the International Institute of Teachers College, Columbia University, № 2)* N—У. 1924. Стр. 155.

Это — второй выпуск той же самой серии. Он посвящен последней реформе французской средней школы 1923 года. Само изложение предпосылок, хода реформы, вызванных ею прений и т. п. занимает в книге всего 32 стр. Остальная часть книги — приложения, включающие в себя очень ценный аутентический материал: доклад П. Крузе (технич. советника по реформе среднешк. образования); доклад Л. Берара (м-ра Нар. Просв. в м-ве Пуанкаре); текст самого декрета, опубликованного Президентом республики 3. V. 1923 и затем одобренного Палатою депутатов (большин-

ством 307 против 216); циркуляр министра народн. пр. от 3. XII. 23, устанавливающий новые учебные планы и программы; циркуляр о способе введения реформы в жизнь; и, наконец, декрет о реформе женского среднего образования с относящимися сюда циркулярами м-ра. В самом конце автором дана еще характеристика французской высшей начальной школы (école primaire superieure).

Несмотря на краткость изложения автору удалось нарисовать в общем полную и отчетливую картину последней реформы французской средней школы, интересной тем, что она представляет собою попытку резкого возвращения к традиции классического образования в эпоху, когда классическая школа, казалось, окончательно уступила место другим типам среднешкольного образования даже в тех странах, которые упорнее всего держались за старую традицию. В самой Франции господство классицизма непрерывно подтачивалось, начиная с 1865 года, когда Виктор Дюрюи впервые установили новый «реальный» тип средней школы. В результате преобразований, имевших место регулярно каждые 10 лет, в 1902 году во Франции установилась система средней школы, проведенная м-ром нар. просв. Ж. Лейгом и действующая и поныне. Эта система устанавливала семиклассную среднюю школу, разделенную на два концентра в 4 и 3 класса каждый. Младший концентр состоял из двух отделений: одного с латин. языком и другого с преобладанием естествознания и франц. языка. Два класса старшего концентра допускали четыре фуркации: A) классическую с лат. и греч. яз. (который для избирающих этот путь вводился уже с 3-го класса); B) полуклассическую с лат. яз. и усиленным преподаванием новых языков; C) полуклассическую с лат. яз. и усиленным преподаванием естествознания и D) реальную с усиленным преподаванием новых языков и естествознания. Последний год вновь делился на два отделения: класс философии (куда поступали из секции A и B) и класс математики (секции C и D). Все четыре фуркации давали одинаковый доступ к баккалавреату и, значит, к высшим учебным заведениям. Считалось, что все четыре фуркации имеют в виду не столько подготовку к практической деятельности, сколько общее развитие учащихся.

Уже перед войной (как раз по прошествии новых 10-и лет) система эта перестала удовлетворять общественное мнение. Справа ее обвиняли в эклектизме, в том, что она открывает доступ к баккалавреату неспособным к общему развитию, и даже в том, что результатом ее является наблюдаемый ныне «кризис французского языка», лишающегося своей былой чистоты. Приверженцы «новой школы», напротив, обвиняли ее в том, что она недостаточно согласована с начальной школой (не отвечает требованию «единой школы»), что она слишком теоретична (мало считается с требованиями коммерческого и технического образования), недоступна широким слоям населения. После войны все указанные возражения еще более обострились, и реформа Л. Берара явилась результатом этой ожесточенной критики. Суть реформы заключается в том, что в первом концентре средней школы (6—3 классы) упраздняется деление на отделения и устанавливается общая одинаковая программа с лат. яз. во всех классах и с греческим яз. с третьего года (четвертого класса). Второй концентр (2 и 1 классы) делится на три отделения: классическое с лат. и греч. яз., полуклассическое с латинск. яз. и реальное без лат. яз. с двумя новыми яз. и усиленным пре-

подаванием французского яз. Классы философии и математики сохраняются. Устанавливаются три экзамена: после 1-го концентра — certificat d'études classiques, после 2-го — первая часть баккалауреата, после матем. или философ. класса — вторая часть баккалауреата. При этом программы естествознания и математики (кроме последнего математического класса) остаются общими для всех отделений. Различия касаются исключительно новых и древних языков и французского. Чтобы удовлетворить демократическим требованиям единой школы в 5 и 4 классе учреждаются специальные курсы лат. языка для поступающих в них из других школ, а также лучшим ученикам высших нач. и техн. школ разрешается переход из них прямо во второй концентр с тем, что экзамены по лат. и греч. яз. откладываются для них до первой части баккалауреата. Кроме того расширяется система стипендий для способных учеников начальных школ, на каковую цель ассигнуется, начиная с апреля 1924 г., 2.000.000 франков ежегодно. Из других нововведений: строго запрещается для всех классов до 1-го превышать пятичасовую ежедневную норму занятий (включая сюда обязательные и необязательные занятия, занятия науками и искусствами и т. п.), также как занимать обязательными занятиями четверги; вводятся специальные кружковые занятия по избранным предметам для желающих, — особые уроки языков и математики в случае превышения нормального числа учеников в классе (30 ч.), преподавание французского и древних языков, а также истории и географии сосредоточивается в руках одного учителя. «Реформа» женского образования заключается в том, что устанавливаются две группы женских средн.-учебн. заведений: для готовящих себя к домашней жизни сохраняется в общем учебный план 1882 года(!) с прибавлением одного класса (всего 6 лет обучения), для готовящихся к баккалауреату устанавливается учебный план, аналогичный мужским гимназиям с небольшими сокращениями часов лат. яз. и введением «домашних предметов».

Реформа Берара разделила общественное мнение Франции на две части. На защиту ее выступили федерация преподавателей лицеев, Comité d'Entente Universitaire, ректор Сорбонны Аппель, философ Анри Бергсон и др. Против нее высказались Les Compagnons de l'Université Nouvelle, защитники единой школы и Faculté des lettres Сорбонны. В длительных и красноречивых прениях по поводу реформы защитники ее указывали, что судьба демократии зависит от создания правящей «элиты»; что эта элита может быть создана только средней школой, имеющей целью своей общее развитие учащихся, а не профессиональную их подготовку; что общее развитие достигается лучше всего классическим образованием, тем более, что французская культура, будучи прямой наследницей античности, требует сохранения непосредственной связи со своим источником. Кроме этого специального «французского» аргумента, могущего однако с успехом быть распространенным на все народы (ибо кто в Европе и «Евразии» не наследник античной культуры?), никаких новых аргументов в пользу классического образования не было выдвинуто. Противники реформы, указывая на не меньшую общеобразовательную ценность «нового гуманизма», обвиняли реформу также в недемократичности и реакционности. Правительственное большинство министерства Пуанкаре решило однако вопрос в пользу реформы, но не надолго. Падение Пуанкаре приостановило, повидимому, введение реформы в жизнь, пока остается в силе старая програм-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 367 - 386

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ма 1902 года, и новый министр нар. просв. в «профессорском кабинете» Пенлеве, де-Монзи в недавней своей речи обещает проведение уже новой реформы средней школы в направлении действительной ее демократизации, большей доступности широким слоям народа, приближения ее к жизни и т. д.

Книга Канделя, написанная повидимому еще до падения министерства Пуанкаре, естественно не учла всех этих новых обстоятельств. Но вина автора бесспорно в том, что он не принял во внимание возможности т а к о г о быстрого оборота дела. В общем точное и добросовестное изложение его слишком отвлеченно. Автор не показывает существенной связи реформы Берара с идеологией «национального блока». Собственное мнение автора о реформе остается неизвестным. Автор до того воздерживается от всякой критики, что иногда кажется, что он вполне солидаризуется с реформой. Такой эклектизм производит особенно невыгодное впечатление при сопоставлении настоящей книжки с первым томом всей серии, где редактор серии, проф. Рессель, дает апологию прямо противоположной по духу — хотя и столь же недолговечной — реформы болгарской школы. Для русских педагогов наиболее поучительно во всей этой попытке реформирования франц. средней школы рассмотрение конкретного учебного плана. Пусть бы поучились наши педагоги умению французов сочетать высоту требований с краткостью программы: умению изложить родной (франц.) язык в 21 час (в течение всего курса), всю математику в 16 часов (плюс еще $9^1/_2$ часов в математ. классе), греческий — в 6 часов (для всех отделений и 14 для классич. отд.), латынь — в 21 час (для всех отд. и в 29 ч. для класс. отд.), историю и географию в $18^1/_2$ ч., естествознание —в 4 ч. (плюс 2 ч. в последнем классе), физику и химию — в $8^1/_2$ ч. (плюс $1^1/_2$ в математич. классе) и т. п.

С. И. Гессен.

James Yen. *The mass Education Movement in China.* — Schanghai. Стр. 25.

W. Tchishin Tao and **Prof. C. P. Chen.** *Education in China.* — Shanghai. Стр. 40.

Эти две брошюры о народном образовании в Китае были специально напечатаны для эдинбургской Международной Конференции и раздавались членам ее даром. Снабжены многочисленными фотографиями и дают ясное представление о современном состоянии образования в Китае. В последние 20 лет Китай имел четыре разные системы образования. Последняя система была принята в 1922 году на 10-м съезде китайской национальной федерации просветительных обществ и затем одобрена Министерством (см. таблица 1 на стр. 368).

Как видно, это система единой школы с 6 годами начального образования, 6 годами среднего образования и затем высшее образование. И начальное и среднее образование разделены на две ступени по три года каждая. В общем эта система совпадает с новой американской системой, что объясняется сильным американским влиянием в Китае. В начальных ступенях программа состоит из следующих групп предметов: 1) родной язык (разговор, чтение, сочинение, письмо) — 30% всего времени, 2) ариф-

метика — 10% времени, 3) Социальные науки (гигиена, гражданственность, история и география) — 20%, 4) естественная история и садоводство — 12%, 5) ремесла — 7%, 6) изобразительные искусства — 5%, 7) музыка — 6% и 8) физическое воспитание — 10%. Итого 100% времени. По закону в первые два года количество времени, посвященное занятиям, должно быть не менее 1.080 минут в неделю (18 часов), 1.260 мин. (21 ч.) в третий и четвертый годы и 1.440 мин. (24 ч.) в последние два года начальной школы.

<table>
<tr><th>Возраст</th><th>Ступень образования</th><th colspan="4">Типы школ</th></tr>
<tr><td>26
24
21
18</td><td>Высшее образование (3-6-8 лет)</td><td colspan="3">Научные занятия (postgraduate school)
Колледж (3 г.) или
Университет (3 —6 лет)</td><td>Высшие технические школы —3 г. (Technical schools)</td></tr>
<tr><td>17
15
12</td><td>Среднее образование (6 лет)</td><td>Педагогическая школа (6 лет) (Normal school)</td><td>Старшая средняя школа (Senior middle school). 3 г.</td><td>Младшая средняя школа, 3 г. (Junior middle school)</td><td>Профессиональная школа — 6 лет (Vocational school)</td></tr>
<tr><td>11</td><td>Низшее образование (6 л.)</td><td colspan="4">Высшие начальные классы (Higher primary grades) 3 года.</td></tr>
<tr><td>6</td><td></td><td colspan="4">Низшие начальные классы (Lower primary grades) 3 года</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="4">Детский сад</td></tr>
</table>

В средней школе принята система единиц (credits), единица равняется одному часу классной работы плюс подготовка дома. Для окончания Junior Middle School учащиеся должны выполнить 164 единицы, которые распределяются следующим образом:

		Единиц:
Социальные науки	Гражданственность	6
	История	8
	География	8
Языки и литерат.	Родной	32
	Иностранный	36
	Математика	30
	Ест. история	16

Искусства	Рисование	12
	Ремесла	
	Музыка	
	Физиология и Гигиена	4
	Физическое воспитание	12
	Всего:	164

Senior Middle School имеет четыре отделения: общее, сельскохозяйственное, коммерческое и педагогическое. Пока опубликованы программы лишь общего отделения. Оно делится на две группы: a) искусств и социальных наук и b) естественно-математических наук. Обе группы обязаны выполнить 64 единицы обязательных для всех, которые состоят из:

	Единиц.		Един.
1. Родной язык	16	5. История цивилизации ..	6
2. Иностранн. яз.	16	6. Общие принципы науки	6
3. Философия жизни	4	7. Физическое воспитание..	10
4. Социальные проблемы ..	6	Всего	64

Кроме общих для обеих групп, первая группа обязана выполнить: 1) китайская литература — 8 ед., 2) начальная психология — 3 ед., 3) начальная логика — 3, 4) один курс социальных наук — 4 ед., 5) один курс по математике или естеств. наук. — 4 ед., 5) один курс по математике или естеств. наук — 6 ед. итого 24 единицы. Из группы этих наук учащийся выбирает еще 32 единицы и 30 единиц совершенно произвольно по своему вкусу, всего единиц в курсе — 150.

Вторая группа, кроме общих 64 ед., должна выполнить: 1) тригонометрия — 3 ед., 2) высшая геометрия — 6 ед., 3) высшая алгебра — 6 ед., 4) аналитическая геометрия — 3 ед., 5) черчение — 4 ед., 6) физика, химия и биология — 15 ед. (любые две по 6 ед. и третья — 3 ед.). Из этой группы учащийся выбирает еще 23 ед. и 30 произвольно ,всего 150 единиц.

Высшее образование построено по англо-саксонскому методу. Всего высших школ в Китае:

			Из них содержатся:	
Университетов		35		число
Педагогических колледжей ..		8	Государством	30
Сельско-Хоз.	,,	7	Провинциями	48
Технич.	,, ..	13	Частные	29
Коммерч.	,, ..	8	Европ. Миссиями	18
Медицинск.	,, ..	7		
Юридич.	,, ..	33	Всего	125
Всего		111		

Наиболее животрепещущим вопросом сейчас является ликвидация безграмотности. Около 80% китайцев безграмотны, т. е. около 320 миллионов, из них около 73 милл. детей (6—12 л.), около 100 милл. юношей и девушек, остальные взрослые. Обучить грамоте всю эту массу, при том китайской грамоте, явно невозможно, поэтому все усилия направлены на детей и подростков, взрослых обучают лишь как исключение. Самое

главное затруднение состоит в том, что китайский литературный язык такой же мертвый, как латынь и так же далек от разговорного как латинский от английского. Кроме того число употребляемых знаков в китайской литературе исчисляется десятками тысяч и точное число их никому не известно. Поэтому первым делом литературной революции 1917—19 годов было заменить классический язык языком народа (Pai-hua). Во-вторых, выбрали 1.000 самых употребительных знаков и только им стали обучать детей, При таких условиях задача стала разрешимой. В самое последнее время, по словам ректора Нанкинского у-та д-ра Куо на Эдинбургской конференции, некоторые реформаторы предлагают употреблять азбуку из 47 знаков, но эта азбука еще не распространена. По всему Китаю организовались Общества ликвидации безграмотности, которые объединяются в Пекине Центральным Правлением. За последние годы устраиваемые курсы выпустили десятки тысяч грамотных граждан, главным образом по городам. Теперь однако движение перешло и в деревню, и китайские крестьяне приняли в нем деятельное участие. Окончившие курс подростки могут поступать на дополнительный курс и самые способные получают стипендии для продолжения образования в средних и высших школах. На народном языке выросла целая популярная литература, доступная теперь всякому китайцу, изучившему 1.000 знаков. Для нас, европейцев, и это много, но для китайцев это пустяки. Все движение основано на самопомощи и энтузиазме, учителя работают даром, получая лишь на разъезды. Все классы и сословия принимают деятельное участие, и китайцы говорят, что несмотря на междуособия, это движение объединяет их в единый народ.

Н. Ганц.

Eduard Spranger. *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig. 1925.

Имя Шпрангера пользуется сейчас большой славой, как вождя и представителя целого течения в изучении вопросов духовной жизни. Его «Lebensformen» за короткое время выдержали четыре издания, к его идеям и построениям примыкает не мало видных и даже выдающихся писателей на философские темы, — во всяком случае он является самым ярким и крупным последователем философских воззрений Дильтея, действительно замечательного мыслителя.

Высоко ценя и философские и исторические работы Дильтея, я должен все же сказать, что книги Шпрангера не способствуют возвышению его учителя. Прославленные Lebensformen могли бы оставить очень сильное впечатление, если бы все изложение было сгущено в два-три печатных листа, — но когда автор захотел развить подробно свои идеи, то наружу выступила и крайняя схематичность и безжизненность построений и некая теоретичность основной идеи. В программе Шпрангера, согласно заветам Дильтея, лежит задача усвоения и понимания духовной жизни в ее конкретности и целости, — а вместо этого получились схемы и общие места. Я должен сказать, что претензиям Шпрангера очень мало отвечает действительная содержательность его построений, — и это должно отметить с тем большим сожалением, что основная идея Шпрангера (выдвинутая еще Дильтеем) верна.

Новая книга Шпрангера, на мой взгляд, является лучшей из напи-

санных им. Оторванность от конкретной жизни чувствуется здесь очень редко, ибо через всю книгу проходит живое и глубокое восприятие реальности души подростков. Богатство конкретного материала не только оживляет книгу, но и сообщает ей чрезвычайную ценность, близкую читателю даже в случае расхождения его с теоретическими взглядами автора. Есть места в книге чрезвычайно удачные, — от них веет подлинностью и глубиной. Отдельные наблюдения автора навсегда останутся в науке, — особенно интересна в этом отношении глава, посвященная общей характеристике души подростков. Последние главы книги значительно слабее, чем первые, — но и в них кое-где можно найти свежие наблюдения и интересные характеристики.

Книге много мешает искусственное стремление связать ее материал с теоретическими идеями автора. То, что не удалось Шпрангеру в его «Lebensformen», — не удалось ему и здесь: его схемы живут сами собой, конкретная реальность сама собой. Я во многом очень сочувствую замыслу «Strukturpsychologie», как его развивает Шпрангер, но читая новую его книгу, я все время чувствовал, что ему не хватает достаточного знакомства с современной психологией. Конечно, он ее знает, но видимо не глубоко, ибо не умеет уловить те пункты, которые как раз для его построений были бы очень ценны. Как ни странно, но вся книга кажется написанной дилетантом — при всей философской значительности и литературной ценности книги. Я даже думаю, что если идеи Дильтея не найдут себе последователей более погруженных в современную психологию, то они останутся без влияния, которое они могли бы иметь. Психология так могуче развивается, что необходимо ее знать как то изнутри, чтобы содействовать ее развитию.

Некоторые построения Шпрангера — напр. отделение эротики от сексуальности — кажутся мне лишь практически целесообразными, по существу же неверными. Легко было бы показать, что Шпрангер и сам это кое-где чувствует, но это завело бы нас слишком далеко. Во всяком случае появление книги Шпрангера надо признать крупным событием в сравнительно бедной литературе по психологии отрочества и юности.

Проф. В. В. Зеньковский.

Hans Blüher. Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft. I—II.

Книга Блюера посвящена вопросам социальной психологии и патологии, отчасти касается проблем общей социологии, но мне представляется не только уместным, но даже необходимым сказать о ней несколько слов на страницах педагогического журнала. С одной стороны, Блюер очень тесно связан с одним из крупнейших явлений немецкой жизни последнего времени — с так наз. Jugendbewegung, во всяком случае характерен для одного течения в нем; с другой стороны, педагогическая мысль и даже практика — мне приходилось уже отмечать это в рецензии на брошюру Виннекена «Eros» — нередко вплотную подходить в последнее время к проблемам пола. Блюер доходит в этом направлении до края, но тем ценнее его смелость и радикализм, ибо с полной бесспорностью у Блюера открывается вся двусмысленность тех построений, к которым он примыкает.

Кто станет отрицать, что проблемы пола и то или иное их решение имеют огромное значение, не только для практической, но и для теоретической педагогики? Я уверен, что чем дальше будет развиваться антропология и чем глубже мы будем понимать проблемы пола, тем более ответственно будет выступать перед нами роль школы в созревании молодежи. Чем случайнее и поверхностнее подходить к этим вопросам педагогики, тем неизбежнее для нее промахи и роковые провалы, — а между тем две трети школьников пребывают в школе как раз в период полового созревания! Отрочество и юность совершенно ведь не могут быть поняты ни в поверхностных явлениях, ни в более глубоких их процессах без учета того, как в них зреет и живет пол.

Но Блюер, вместе с другими педагогами, особенно интересуется не нормальными проявлениями пола, а собственно их извращениями — в частности влечением мальчиков к мальчикам. Для Блюера — это уже не извращения, а лишь особый тип т. наз. homo inversus (этим термином Блюер хочет смягчить обычную характеристику этого типа, как homo perversus). Проявления однополого эроса в мужчинах разрывают цепь семьи, но именно потому они и имеют, по Блюеру, огромное историческое значение, ибо на почве их возникает новое, внесемейное объединение, от которого берут свое начало те группировки, которые возвышаются над семьей — в том числе и государство. Сила эроса, присущая однополым сближениям, и образует движущее начало духовной эволюции мужских объединений. На целом ряде примеров Блюер стремится доказать творческий смысл таких объединений и убедить в том, что однополый эрос должен быть признан самостоятельным и здоровым типом, стоящим рядом с «нормальным» влечением одного пола к другому.

Что сказать об этих построениях Блюера? Несомненно они намечают какую-то чувствительную точку социальной психологии, имеющую немалое значение и в школе. Чем больше раскрывается перед нами психология отрочества и юности, чем больше, с разных сторон, изучают явление школьной дружбы, особенно между детьми одного пола, тем более становится ясно, что здесь не все благополучно. Есть жуткие страницы в публикуемых в последнее время дневниках подростков (см. об этих дневниках *Ch. Bütler* Psychologie des Jugendlichen), — и нельзя отделываться от возникающих здесь вопросов одним словом — «извращения». И возникновение этих «извращений», и их роль в общем созревании и их ядовитый смысл — все это нужно изучать с чрезвычайной серьезностью.

Жизнь стучится к нам настойчиво и требует педагогического углубления в вопрос о роли взрослых и особенно роли сверстников (школа!) в развитии подростков.

К сожалению, педагогическая мысль отвечает на эти запросы жизни или недостаточно или двусмысленно. Шатания педагогической мысли простираются даже до восхищения различными извращениями, — но конечно остановить и упорядочить эти шатания нельзя одним окриком. Наша эпоха слишком глубоко заглянула в тайну пола, приблизилась слишком вплотную к этой бездне, — неудивительно, что кое у кого кружится голова... Нам представляется особенно неверным то, что при чрезвычайном и разностороннем внимании к эмпирии пола — и в ее нормальных и в извращенных явлениях — у нас совершенно отсутствует понима-

ние метафизики пола. Об этом потому нужно напомнить, что не все в проблеме пола может быть понято и надлежаще освещено в эмпирическом «плане» — в частности это приходится сказать о всех построениях фрейдианства. Но именно этот дефект дает себя знать и в книге Блюера — в крайней произвольности и условности его предпосылок, в целом ряде искажений. Односторонний подбор фактов, поспешные обобщения, отсутствие серьезной обще-антропологической базы ведет к тому, что отдельные ценные наблюдения, уловление некоторых существенных фактов тонут в общей картине, построенной неубедительно и произвольно.

Особенно тягостно то, что неустоявшиеся теории и поспешные обобщения легкомысленно переносятся в педагогическую практику... Хочется верить, что книги Винекена и Блюера своими крайностями послужат отрезвлению педагогической мысли, — но вместе с тем хочется верить, что самые проблемы, ими затрагиваемые, не будут сняты и найдут более осторожных и вдумчивых исследователей.

Проф. **В. В. Зеньковский.**

Max Rehm. *Das Kind in der Gesellschaft*. Abriss der Jugendwohlfahrt in Vergangenheit und Gegenwart. Ein Ausshnitt aus Sittengeschichte, Rechtsgeschichte, Gesellschaftslehre und Sozialpolitik. Verlag von E. Reinhardt in München. Стр. 16+535.

С живым интересом приступаем к ознакомлению с этой монументальной по объему работой немецкого автора. Проследить на протяжении всей культурной истории изменения положения ребенка в обществе в свете данных истории быта и права, дать социологическую оценку этих изменений и наметить в результате некоторый социально-политический прогноз — задача в высшей степени интересная, — можно сказать, заманчивая! Но под силу ли она одному автору, хотя бы и обладающему значительной общей, педагогической и историко-юридической эрудицией? На основании знакомства с трудом Макса Рема можно, к сожалению, дать скорее отрицательный ответ на этот вопрос.

«Мы живем в поворотный момент истории, пишет автор в предисловии. Это является достаточным основанием для общества подвергнуть ревизии отношение его к ребенку, этому носителю будущего. Проблема воспитания вновь стала в нашу эпоху, как во время Зальцманна, Песталоцци и Фихте, предметом всенародного обсуждения. Право ребенка на воспитание превращается на наших глазах из естественного в субъективное публичное право. Попечение о ребенке принимает все более и более воспитательный характер». Стремясь протянуть нить от прошлого к настоящему, автор поставил себе по истине сложную задачу — связать историю форм и направлений в области попечения о молодежи с эволюцией миро- и правовоззрений, а это требовало изучения нравов, права, общественной жизни и миросозерцания (»verlangte ein Eingehen auf Sitte, Recht, Gesellschaftsleben und Denkungsart»).

Первая часть труда Макса Рема посвящена эволюции охраны детства и опекунского права. Автор начинает с анализа пределов власти домовладыки в древне-еврейском, греческом, римском и старо-германском праве, отмечая процесс гуманизации родительской власти под влиянием хри-

сианства. При этом он не воздерживается от довольно поверхностных экскурсов в историю Востока, в частности даже Китая. Наиболее интересны страницы, посвященные характеристике отношения церкви к основным институтам семейного права. Обзор эволюции родительской власти доведен до новейшего времени, при чем здесь затрагивается существенная проблема ограничения родительской власти публичным правом. Менее насыщены историческим материалом главы, касающиеся развития института опеки над малолетними, но зато здесь дан более подробный анализ взаимоотношения опеки индивидуальной и должностной. В последней М. Рем усматривает Mittelpunkt новейшей социальной политики в области призрения детей (стр. 93).

Вторая часть является центральной для всего исследования. И по объему она весьма значительна (стр. 121—425). Посвящена вторая часть истории попечения о детях. Именно здесь стремление автора объять необъятное особенно мстит за себя. Задача связать историю попечения о детях в собственном смысле с историей воспитания, конечно, очень заманчива. Но нужны особенные мера и такт для того, чтобы осуществить ее. Автор — увы! — этими качествами не обладает. Он дает отрывочные сведения о воспитании в Греции и Риме и схематический очерк истории воспитания на Западе. Перед глазами читателя мелькают имена Платона и Аристотеля, Лютера и А. Коменского, Локка и Песталоцци, Фихте и Шлейермахера, но, конечно, истории педагогических идей довольно сбивчивое изложение не-специалиста заменить не может. Относительно содержательна та часть этого очерка, где автор отмечает первые зачатки признания необходимости специальных мер борьбы с детской беспризорностью (ср., напр., стр. 139 и сл.).

Наиболее ценным, с нашей точки зрения, представляется раздел, в котором М. Рем излагает историю попечения о бедных детях, о детях-сиротах и подкидышах. Очень отчетливо намечено здесь противопоставление до-христианской liberalitas христианской caritas, а в истории попечения о детях постепенное торжество принципа — «работа вместо милостыни» (Arbeit statt Almosen, стр. 236 и сл.).

Излагая историю законодательства о бедных в Англии и Германии, автор справедливо указывает, что попечение о детях в рамках этого законодательства выродилось в полное забвение воспитательных задач, ограничиваясь лишь устранением крайней материальной нужды. Постепенное изменение в сторону предоставления нуждающимся детям профессионального образования (Berufsausbildung unterstützter Kinder) произошло лишь в конце 19-го века. Германский Jugendwohlfahrtsgesetz 1922 года окончательно закрепил принцип, что необходимое жизненное обеспечение обнимает воспитание и профессиональную подготовку юного лица.

В главе, отведенной попечению о подкидышах, находим и несколько десятков строк об истории воспитательных домов в России.

Не оставляет без внимания автор и историю изменений в правовом положении внебрачных детей; завершением эволюции в этом направлении он признает ст. 121 Веймарской конституции, содержащую следующее провозглашение: «Законодательство должно создать для внебрачных детей одинаковые с законными детьми условия физического, духовного и общественного развития». Из книги Рема мы узнаем, вместе с тем, что число

внебрачных рождений в Германии равно почти $^1/_{10}$ общего числа рождений (fast ein Zehntel aller Geburten ist in Deutschland unehelich, стр. 298).

Историю попечения о детях автор начинает с императора Траяна, но, собственно, он мог бы не тревожить тени императора: подлинной истории ему написать все равно не удается и как-то необычайно стремительно переходит он к новейшему движению в пользу детских судов! Глава о причинах беспризорности (стр. 371 и сл.) совершенно лишена исторического характера: здесь изложены интересные выводы некоторых новейших авторов (Груне, Лунде и др.) по этому существенному вопросу. — Очевидно, исключительно ради формальной полноты наш автор отводит несколько страниц и попечению о дефективных детях, — слепых, глухонемых, калеках, слабоумных и пр.

В последней части своего обширного труда (Попечение о молодежи в рамках социальной политики) Макс Рем окончательно оставляет историю и переходит к анализу некоторых общих вопросов, связанных с современной постановкой проблемы охраны молодежи преимущественно в связи с новейшим германским законодательством. Свои общие выводы автор формулирует в главе п. н. — Попечение о детях, как отрасль социальной политики. Сущность социальной политики он усматривает в массовом характере помощи, имеющей в виду не отдельное лицо, как таковое, а индивида, как носителя некоторой общественной миссии. По форме она должна быть воспитанием к самопомощи, целью ее должно быть, «dass sie sich selbst überflüssig macht» (стр. 440). Здесь автор следует за выводами Отмара Шпанна, изложенными в его прекрасной статье: «Die Erweiterung der Sozialpolitik durch die Berufsvormundschaft».

Ценным представляется библиографическое приложение к работе, обнимающее 20 страниц.

Работа Макса Рема обещает гораздо больше, чем дает. Она лишний раз доказывает опасность чрезмерно широких замыслов и смелых попыток объять необъятное. Большие полотна удаются только большим мастерам.

Ал. Маклецов.

А. Машкін. *Просвітня політика за доби диктатури пролетаріяту.* Харьков. 1924. стр. 136.

Книжка представляет собою конспект лекций по педагогической политике, читанных автором в одном из коммунистических педагогических учебных заведений. Конспект в целом получился очень краткий и неполный: автор перепархивает от темы к теме, отделываясь от них часто лишь рядом общих мест и намеками на факты и приводя лишь отдельные иллюстрации. Правда, как поясняет автор в предисловии, книга в качестве руководства рассчитана на курс педагогической политики всего в 24 часа (вместе с практическими занятиями). Но тогда не следовало бы давать читателю экскурсов в сферу чистой педагогики и другие, не имеющие непосредственного отношения к теме области.

Автор начинает с очерка истории просветительной политики XIX века во Франции, но очерк этот обрывает и переходит к России. Исторический очерк должен установить связь педагогической политики с классовым строением общества. В погоне за марксистской ортодоксией

автор подводит все факты под довольно рискованные схемы, напр. гимназии — школы феодального класса, реальные и коммерческие училища — буржуазии. В связи с этою схемою выдвигается утверждение, что будто *только* в «школах буржуазии» были родительские комитеты — стр. 8, очень натянута и сравнительная характеристика программ этих двух типов школ — стр. 7—8. Конечно, в самом противопоставлении есть доля верных мыслей. От исторического очерка г. Машкин обращается к характеристике «основ просветительной политики пролетариата», пытаясь соединить выдвигавшийся коммунистическими теоретиками лозунг «политехнизма» с реально осуществляемым в С. С. С. Р. и в особенности на Украине «монотехническим» профессионализмом. Политехническое образование, по мнению г. Машкина, является лишь задачею будущего, задачею, которая будет осуществляться параллельно с ходом технического развития производства. Пока «реальные условия сегодняшнего и завтрашнего дня» требуют монотехнического образования (стр. 11—12). Автор оставляет без рассмотрения напрашивающиеся и в свое время выдвигавшиеся и в коммунистической литературе возражения против «профессиональной школы» (каковою, в сущности, является школа «монотехническая»). В коротком плане основ педагогики монотехнической школы автор не оставляет места для элементов формального образования: про математику умалчивает, а преподавание родного языка хочет растворить в «составлении протоколов, отчетов», в «газетной работе и методах пропаганды и агитации» (15). — В общих местах расплывается лекция о социальном воспитании детей (стр. 15—20), ничего конкретного не давая и на тему «детское движение». Также бессодержательно обща и глава о «социальном воспитании юношества» (стр. 20—27), в которой следует только отметить неприкрытый утилитаризм в обосновании лозунга монотехнической школы (потребности производства являются решающими), и не менее откровенное отрицание (для данного момента) единой школы (23), для которой, мол, нет места там, где «нужно как можно скорее разбить классовую просветительную структуру, которая угнетала пролетариат», и там, где «многогранность сознательного строительства настоятельно требует таких типов образовательных учреждений, которые имели бы лишь одну определенную задачу — подготовить рабочего определенной специальности» (23). Общими местами ограничивается автор и в главе о «просвещении взрослых» (27—32). Отметим только признание им заслуг земства в деле внешкольного образования (29).

Вторая часть книги, дающая очерк просветительной политики на Советской Украине, представляет собою больший интерес. Г-н Машкин, один из руководящих деятелей Украинского Наркомпроса, ясно видит все различия между просветительной политикой Р. С. Ф. С. Р. и Украины и пытается дать обоснование «украинской» позиции. Некоторые из его соображений во всяком случае любопытны. — «Социологические обоснования» политики Украинского Наркомпроса г. Машкин усматривает в известной, сказали бы мы, «неустойчивости» сов. власти на Украине, в остроте той борьбы национальной, культурной (в частности церковной) и политической, которую ведет коммунизм на Украине, в крестьянском характере страны, в особенно большом количестве бесприютных детей (следствие гражданской войны, восстаний, погромов), наконец и в том,

не совсем для нас ясном, обстоятельстве, что представители Наркомпроса Украины не имели никаких традиций, «которые связывали бы их с установившимися определенными взглядами на образование» (38). — В области «социального воспитания» г. Машкин подчеркивает различие между школьным характером» его постановки в России и системою «детских домов» на Украине. Система детских домов есть система классовая, поскольку она («пока») не в состоянии охватить детей всех групп населения, и как таковая стоит в противоречии с идеей единства образовательной системы, еще проводимой будто бы в Р. С. Ф. С. Р. (стр. 45—46 и след.); «монотехнизм» господствует уже в детских домах на Украине, — «детские дома» не являются подготовительными только к школе учреждениями, но дают и самостоятельную «трудовую подготовку». Наконец, одну из основных особенностей «украинской системы» автор видит в значительном месте, отводимом на Украине «детскому движению». Автор констатирует существование двух форм «детского движения»: внешкольной политической, возникшей по его утверждению совершенно самопроизвольно, часто в целях борьбы со «школьною рутиною» (и примыкающей к коммунистической партии), и другой — «школьной», руководимой учителями и в значительной степени являющейся осуществлением «устаревшей идеи школьного самоуправления». Автор, разумеется, высказывается, за решительную борьбу со вторым видом «детского движения» (ибо учительство «далеко еще от активного участия в современном строительстве») и за подчинение всего движения «партии в лице ее комсомольских организаций» (из других источников известно, что программа г. Машкина уже проводится на Украине в жизнь).

Всю школьную работу автор рассматривает под названием «профессиональное образование». Украинское «профессиональное образование» построено на основе специализации, в корне противоположной политехнизму. Школа на Украине носит классовой характер, — в отличие от «единой школы» Р. С. Ф. С. Р. Условия возникновения профессиональной системы образования — острая потребность государства в квалифицированной рабочей силе. Закрытие обще-образовательной средней школы объясняется «антисоветским настроением» учительства. По тем же самым причинам закрыты и Университеты. Наконец и «рабочие организации» (комсомол!) «властно требуют монотехнического образования» (51—57). — Заметим здесь, что г. Машкин, как впрочем и иные представители украинского Наркомпроса, замалчивает тот факт, что идея профессионального образования была выдвинута еще в 1920 г. В. Ц. С. П. С. (Всероссийским Советом Профессиональных Союзов), выпустившим даже агитационную литературу в пользу монотехнизма (брошюра Козелева). Но Всероссийский Наркомпрос одержал тогда победу. Познакомиться подробнее с историей этой борьбы было бы весьма интересно. — Курс лекций заканчивается обзором отдельных типов школ и довольно бессодержательной главой о «политическом просвещении». Не известно, почему ничего нет о проводимой теперь Укр. Наркомпросом политике «украинизации».

В приложении даны отрывки из работ и газетные статьи Г. Зейделя, А. Богданова, Крупской, Шульца, Н. Ланге, Ленина (73—135). Почему в этой компании оказались Зейдель и ориентирующийся на Наторпа немецкий соц.-дем. Шульц — не совсем ясно. Статья Ланге — несправедли-

вый и демагогический памфлет против немецкой народной школы. Из Крупской, Ленина — общеизвестные отрывки. Чтение книги с новой остротой пробуждает страх за будущее украинской школы. Ведь Украинский Наркомпрос делает работу, которая в своей коммунистической оголтелости и бесплодном разрушительном радикализме превосходит всю практику Наркомпроса Р. С. Ф. С. Р. Нам кажется, что осуществление программы, развиваемой г. Машкиным, не может принести ни к чему иному, как к острому культурному запустению и духовному одичанию, если только жизнь не найдет сил для преодоления развиваемой руководителями Наркомпроса «энергии разрушения».

Дм. Чижевский.

—*Дети эмиграции. Сборник статей под ред. проф. В. В. Зеньковского.* Прага. 1925. Изд. Педаг. Бюро. Цена 25 ч.к. стр. 251. (По стар. орф).

Педагогическое бюро предприняло обширную работу собирания детских воспоминаний о годах революции в целом ряде связанных с Бюро русских школ в эмиграции. 2400 детских работ на тему «Мои воспоминания» легли в основу рассматриваемой нами книги. Можно, конечно, спорить о том, не было ли бы более целесообразным провести обследование по анкетному методу. Однако материал, предлагаемый сборником, говорит сам за себя, и можно не жалеть, что Бюро не избрало пути более «наукообразного». В свободной форме воспоминаний перед читателем раскрываются прежде всего самые тяжелые страницы революции. Почти все воспоминания написаны детьми, выехавшими через южные порты и пережившими все ужасы гражданской войны. Невозможно дать и приблизительного представления о той подлинной жути, какая охватывает читателя, на которого сквозь неловкие и робкие строки детских школьных сочинений повеет смертью, одиночеством, преступлением, гибелью близких кровью и зверством — в таких комбинациях и состояниях, какие может породить только ожесточение гражданской войны. И тут же рядом наивная детская радость и светлые улыбки. Собранный Педаг. Бюро материал можно только *пережить* самому. Читателю материал этот частью доступен в несколько систематизирующей обработке статьи г. *Цурикова*, занимающей большую часть книги. К сожалению, материал касается почти исключительно детей южной эмиграции. «Северная» имела настолько иную судьбу, что нельзя не пожалеть об отсутствии материала, касающегося и ее. — Из статей, подводящих итоги, следует особенно отметить работу проф. *Зеньковского*. Стоя на почве развитого им неоднократно эмоционального понимания детской души, автор обрисовывает процесс той духовной «регенерации», какую переживают в эмиграции дети, переживавшие все ужасы революции и гражданской войны. Круг друзей, любовь к России, семья, школа становятся теми объектами, вокруг которых группируются повышенно острые и интенсивные эмоциональные переживания детей в эмиграции; интенсивно-расцветающая эмоциональная жизнь как бы осуществляет задачу вытеснения из сознания детей тех мрачных и незабываемых моментов прошлого, которые прервали нормальное развитие детства. Несомненно правильная и подтверждаемая собранным в сборнике

материалом, эта точка зрения плодотворна и практически, ибо она дает руководящее указание для педагога, которому приходится иметь дело с этою частью детей эмиграции. Автор несколько суживает свои выводы, подчеркивая значение *только* религиозного воспитания. Несомненно, весьма существенное значение имеют и иные сферы эмоциональной жизни. Очень интересны и статьи кн. *П. Долгорукова* «О чувстве родины у детей» и *А. Бема* «Наблюдения и выводы». Беглые замечания находим в статье *В. Левитского* «У последней черты». *В. Руднев* дает интересную попытку статистики русских детей в эмиграции.

Именно потому, что мы высоко оцениваем как собранный материал, так и проведенную по его обработке Педагогическим Бюро работу, мы позволим себе сделать и некоторые замечания о том отрицательном впечатлении, которое остается от сборника, как от публицистического произведения. Увы! это так: при бедности русского книжного рынка за границей и при огромном интересе, который несомненно будет проявлен к сборнику со стороны не только педагогов, но и широких кругов читающей публики вообще, «Дети эмиграции» несомненно будут, помимо воли издателей, заметным явлением публицистической литературы, — не книгою, в которой будут черпать политическую мудрость, но книгой, создающей вокруг себя определенную атмосферу настроения. И потому педагоги-авторы статей не должны были пройти мимо нескольких основных (и достаточно педагогических по существу, чтобы для них нашлось место на страницах сборника) вопросов. — Первый вопрос — это отношение к прошлому детей, побывавших в рядах армии или иных боровшихся с большевиками организаций (а таких по свидетельству г. Цурикова 15% всех мальчиков-авторов воспоминаний). Мы находим в сборнике достаточно представленными настроения безудержной злобы, мести и воспоминания о кровавой и героической борьбе. Обозревая этот материал, г. Цуриков хочет на основании анализа ряда отрывков уяснить, сделать понятными психологические причины, из которых такие настроения выросли. Собранный материал, конечно, вполне достаточен для *объяснения*. Но *педагог* не может пройти без оценки мимо судьбы детей, о которых идет речь, которые принимали активное участие в событиях, главным сбразом в гражданской войне. Ни у общественного мнения, ни у родителей, ни у педагогов не должно оставаться ни капли сомнения, что эти дети, может быть и герои, но несчастные, искалеченные судьбою и психологически-изломанные создания, что нет оправдания тем, кто — сознательно то или бессознательно — втягивал детей в кровавую борьбу, что, наконец, опасен и вреден тот нездоровый романтизм, который иногда окутывает *это* прошлое, который сквозит в воспоминаниях о войне, об «опасных и рискованных делах», об атаках и партизанстве, о винтовке. Этой стороны воспоминаний, правда, касаются в своих статьях, правильно ее оценивая, кн. *Долгоруков* и *А. Бем*, о ней бросает замечание и проф. *В. Зеньковский*. Но атмосфера, которой овеяна прежде всего статья г. *Цурикова*, к сожалению, несколько иная. И для тех, кто живет с детьми, и для детей самих — а кое-кто из старших детей будет читать сборник, — после чтения статьи не станет ясно, что такие романтические и героические воспоминания суть воспоминания прежде всего о великом бедствии и индивидуально-психической катастрофе. — Конечно, статья г. Цурикова лишь обзор материала, но дело здесь, конечно, в невесомых и неуловимых

моментах, в общем тоне и настроении (ср. впрочем, стр. 123 и след. и нек. другие места).

Дают себя знать упомянутые невесомые моменты и в том некритическом отношении, какое проявляется в статье того же автора к показаниям детей. Психологическая проблема детских «показаний» для него как бы не существует. Он добросовестно реферирует и цитирует, не отмечая, наряду с искренними и в своей простоте страшными рассказами, и романтические цветы красноречия, фразы, как будто выписанные из Чарской, и политические сентенции, которые, конечно же, не от детей самих, а от родителей и тех взрослых, которые в значительной степени виноваты в идеализации в детском сознании годов крови и несчастья. Это отсутствие анализа состава воспоминаний является также значительным недостатком работы г. Цурикова. Можно было бы указать еще на излишнее цитирование просто забавных и ничем иным не интересных мест (между прочим, ранее вышедшие обработки воспоминаний гг. *Левитского* и *Карцевского* нужно считать свободными от указанных недостатков). Разумеется, эти замечания не уменьшают научного значения книги и собранного в ней материала. Книга, конечно, найдет своих читателей и не только среди педагогов.

П. Прокофьев.

Педагогические журналы

«Українська Школа». Изд. О-ва «Учительська Громада» в Львове. 1925. № 1—3 (стр. 80) и 4—6 (стр. 80). — *«Учитель»*. Педагогично-науковий збірник, том I. Львов. 1925. Стр. 168.

Оба издания отражают нелегкую жизнь украинской школы под польским владычеством.

Украинська школа является попыткой возобновления выходившего в течение 10 лет (еще до войны) журнала «Наша школа». Теоретико-педагогический отдел лежащего перед нами тройного номера не богат. В нем мы встречаем весьма общую и довольно поверхностную статью *И. Раковскаго* «Раса и воспитание» (стр. 10—16), начало обзора литературы проблемы интереса, составленного *В. Калиновичем* (стр. 17—32), заметку о влиянии школы на детский туберкулез и содержательно составленный обзор журналов (стр. 41—57, в нем даны рефераты о «Пути Просвещения, Hochschulwesen, Zeitschrift für pädagogische Psychologie... W. Stern'a, Schulreform, Der neue Weg). Судить о том, на какой уровень удастся поставить издателям научную часть журнала, можно будет, конечно, лишь по ряду номеров. Во всяком случае, первый номер составлен живо и разнообразно, и излишняя беглость и ненужная учителю популярность некоторых статей и заметок искупается содержательностью других. Следует отметить только несколько излишнюю доверчивость авторов обзоров к саморекламным заявлениям советской печати. Ведь только при безусловном доверии к этому источнику возможно утверждение, что «на Советской Украине заметны серьезные усилия создать новую школу, в которой ребенка будет ждать лучшая судьба» (стр. 19), или добросовестное реферирование чиновничьих самопанегириков в обзоре советского «Пути Просвещения» (стр. 41—49).

Но, конечно, эта излишняя доверчивость объясняется вполне условиями жизни украинской школы в Польше. Вступительная редакционная статья и статьи *М. Галущинскаго* и *В. Целевича* и отчасти хроника дают достаточную картину польского культурного гнета. Наиболее интересна сухая и краткая характеристика новых польских школьных законов в статье В. Целевича (Школьный закон и украинские средние школы). Закон 31. VII 1924 г. разрешает организацию на населенных украинцами территориях учительских семинарий только с двумя языками преподавания (польско-украинским). Также и вновь основываемые средние школы могут быть только или с одним польским или с двумя языками преподавания; всякое расширение существующей сети чисто украинских средних школ становится таким образом невозможным. Мало того, и существующие украинские гимназии «по мере возможности» будут объединены с находящимися в тех же городах польскими гимназиями в средние школы с двумя языками преподавания. Право решать вопрос о таком соединении школ принадлежит министру народного просвещения. От-

крытие новых украинских отделений при существующих польских школах возможно в случае, если в данной средней школе или в разных средних школах одного и того же округа есть более 150 учеников украинской национальности; но превращение польской школы в утраквистичную *не является обязательным;* и при наличии соответственного количества заявлений родителей учеников (подача таких заявлений усложнена различными формальностями) окончательное решение вопроса принадлежит министру «в пределах закона и установленного законодательною властью бюджета». Нечего и говорить, как опытные в борьбе с «меньшинствами» польские власти будут пользоваться всеми представленными законом возможностями для борьбы не только с украинской школою вообще, но и с тою или иною *отдельною* определенною школою в частности. Неудивительно, что порядки Советской Украины представляются галицкому педагогу едва ли недосягаемым идеалом. — Журнал содержит также 2 статьи, посвященных памяти старого галицкого педагога Ю. Левицкого и небольшой отдел рецензий.

Второй, также тройной, выпуск приносит ряд сообщений о новых преследованиях украинской школы: о предстоящем уже в этом году преобразовании ряда украинских школ в двуязычные, о закрытии (очевидно за какие то политические провинности учеников) 7 и 8 классов Перемышльской гимназии. — В теоретическом отделе номера встречаем статью *О. Макарушки* об индивидуализации обучения, — статья весьма общего содержания, ценная лишь постольку, поскольку автор пытается формулировать известные выводы применительно и м е н н о к галицкой школе. Любопытны некоторые замечания о. *Ю. Дзеровича* о применении «трудового метода» в обучении Закона Божьего (письменные работы; правда, «трудовой принцип» тут сводится автором к списыванию сентенций вроде «без Бога ни до порога», рисунок, моделирование, музыка, драматизация, участие в обрядовых церемониях, каритативная организация и т. д.), но и эта статья все же слишком кратка и обща; продолжается печатанием статья *В. Калиновича* о детских интересах, — в ней продолжается обзор весьма обширной литературы (обращаем внимание читателя м. пр. на вошедшую в обзор венгерскую литературу), но именно благодаря этому обилию литературы статья грозит расплыться в совершенно бесформенную компиляцию (статья еще не закончена).

Попрежнему наиболее живым отделом является «иностранная хроника» и обзор журналов. Мы находим тут обзор организации школы на Сов. Украине (автор обзора не отмечает, что принцип единой школы уже оставлен сов. педагогикой), в немецкой приволжской республике, слишком короткую и не дающую ясных представлений статью о Дальтон-плане (44—46), заметку о японской школе и о съезде союза немецких филологов. В интересно составленном обзоре журналов львиная доля места отведена советским (стр. 49—61, весь обзор 49—69). Номер заканчивается небольшим отделом рецензий и хроникой. Нам думается, что редакции м. б. следовало поступиться количеством и разнообразием статей и заметок, чтобы удержать весь номер на достаточной научной и педагогической высоте.

* * *

Непериодический сборник «*Учитель*» и по своему объему и по характеру статей носит в гораздо большей степени характер теоретического журнала. В журнале отведено много места статьям чисто научно-популярного характера. Таковы — разбор «исследования» А. Ричицкого «Т. Шевченко в свете эпохи», написанный проф. *В. Залозецким*, рецензии проф. *И. Свенцицкого* на новые истории украинской литературы (Возняка, проф. Грушевского и новое изд. книги акад. С. Ефремова) и обширный, основательный и уничтожающий анализ украинского стилистического словаря проф. И. Огиенко, сделанный *В. Домбровским*. Более популярный элемент представляют статьи проф. *М. Возняка* о книжных украшениях старой украинской книги и сообщаемые *В. Гнатюком* интересные материалы — воспоминания и письма — к биографии М. Коцюбинского.

Чисто педагогический отдел книги заполнен работами весьма различного стиля и характера. Прежде всего нужно отметить статьи общего и так сказать программного характера. Это — *М. Галущинского* «Самообразование учительства» и пр. д-ра А. Чайковского: «Задачи народного учителя в деревне» — два горячих призыва к самодеятельности общества и активности учителя, — а это именно те две силы, которые должны играть наибольшую роль в жизни гонимой властью украинской школы в Польше. Программный характер носит и формулирующая основные принципы современной педагогики статья *С. Сирополко*. Далее следует статья *D. Dewey* «Цель обучения истории в начальном образовании». К сожалению, обще-педагогический материал сборника этим и ограничивается. В сборнике нет ни одной руководящей педагогической или психологической статьи. — Интересный материал дается учителями из практики и для практики: *Климко* пишет о поэтических отрывках в школьных хрестоматиях, *Д. Коренец* — про исторические хрестоматии, *М. Божиковский* — про ознакомление детей с числами до трех включительно, г-жа *Андрохович* дает практические указания для «ведения курсов женского хозяйства» (тема совершенно невозможная в педагогическом журнале русском или «надднепрянско-украинском», но по существу, — конечно, естественная в педагогическом журнале). Не представляют значительного интереса воспоминания *Е. Грицака* об украинской школе в 1917—21 гг. Встречаем и несколько статей вовсе бессодержательных. Лирические собрания общих мест — в статьях о народной учительнице и «природа — учительница человечества» — неприятно поражают в этом — в целом — удачном сборнике. Еще хуже — самохвальство воспоминаний г. *Филипчака* об учительских курсах на Украине в 1918 году. В заключение хочется отметить интересную и заслуживающую внимания русского читателя информацию об украинском педагогическом съезде в Канаде (где, как известно, весьма значительное количество галичан-иммигрантов).

Очень хотелось бы, чтобы в следующих выпусках «Учителя» психология и общая педагогика были представлены — и при том не хуже, чем наука и практическая педагогика.

Дм. Чижевский.

Die Erziehung. *Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben.* Herausgegeben von Prof. Dr. A. Fischer, Prof. Dr. Th. Litt, Prof. Dr. H. Nohl und Prof. Dr. E. Spranger. Schriftleitung Priv.-Doz. Dr. W. Flitner. Verlag Quelle und Mayer in Leipzig. (Jährlich 12 Hefte zum Preise von 12 M.). Heft I, стр. 64.

Первая (октябрьская) книжка этого нового немецкого педагогического журнала, о предстоящем появлении которого мы уже сообщали нашим читателям («Рус. Школа», № 12), дает яркое представление о будущем характере журнала. Все статьи прекрасно изданной книжки, принадлежащие перу четырех редакторов журнала, с достаточною полностью характеризуют и замысел редакции и будущий общий стиль нового издания. В первой статье «Наше время и миссия педагогики» проф. *А. Фишер* определяет задачу журнала, выводя ее из анализа современного состояния педагогической теории и практики. Характерной чертой современного состояния педагогики является то, что педагогика переросла ныне узкие рамки школы и в лице отдельных своих новых ветвей вступила в связь с общими проблемами культуры, волнующими общественное мнение: такие проблемы как дошкольное воспитание, беспризорность и борьба с нею, попечение о юношестве, высшая народная школа, единая школа, художественное и хозяйственное воспитание интересуют равно и педагога и врача и юриста, социолога и политика, художника и ученого. С другой стороны, именно необычайное развитие педагогической техники настойчиво выдвигает требование преодолеть педагогический специализм в новом целостном синтезе. Отсюда характерный для настоящего момента подъем философской педагогики, притязающей даже иногда не увенчать, а отменить научное, точное педагогическое исследование. Наконец, утомление техникой, акцентуирующей чисто формальную сторону образования, вызывает тягу к новому идеалу образования, идущую параллельно со стремлением к новому содержанию жизни и культуры вообще. Новый журнал и ставит себе задачей освещение всех этих выдвигаемых современным состоянием педагогики и культуры проблем, надеясь объединить на своих страницах не только педагогов различных направлений, но и представителей других наук и областей культуры. Тем самым журнал надеется также стать «для за-границы фокусом, сосредоточивающим в себе исключительное ныне оживление немецкой педагогической жизни, также как и обратно — предполагает следить за совершающимся за границей культурным и педагогическим развитием, критически оценивая его в его существенных моментах».

Вторая статья *Э. Шпрангера* «Современный немецкий идеал образования в философско-историческом освещении» есть начало интересного исследования, имеющего целью определить черты нового намечающегося в Германии образования. Популярный сейчас в Германии автор дает пока философский анализ того нового отношения к истории, которое отличает новый идеал образования. Проф. *Ноль* дает тонкий и изящный анализ «смысла наказания», интересный не столько своими, несколько неопределенными, выводами, сколько своим «структурно-психологическим» методом, стремящимся понять наказание как иерархическую целостность многих функций, обращающихся сразу ко всем сторонам чело-

веческой души. Наконец, в последней статье книжки *Т. Литт* подвергает критике т. наз. «культуроведческий» принцип преподавания, представляющий одно из интересных течений новейшей немецкой педагогики. Вышедший из «структурной психологии», развитой учениками и последователями Вильгельма Дильтея, принцип «культуроведения» стремится обновить историческое и филологическое преподавание, ставя задачей постижение тех духовных сил личности, народа и культуры, которые породили изучаемое историческое или литературно-языковое явление. Это погружение в стихию творческой души должно, по мнению апологетов «культуроведения», привести к обретению нового содержания образовательного идеала. Т. Литт, сам видный представитель этого течения, указывает на опасности, которые таит в себе новое направление. «Структурная психология, эта бесконечно неясная и чувствительная отрасль знания», вряд ли может стать господствующим принципом преподавания в руках среднего учителя в обычной школе. На этом пути перед ней стоит опасность вырождения в поверхностное фразерство или в столь же поверхностное заучивание готовой и отвлеченной схемы. Это не значит, конечно, что принцип «культуроведения» не способен в умелых руках одухотворить и обновить преподавание гуманитарных предметов. — Книжка заканчивается несколькими заметками петита, из которых отметим интересную заметку проф. Ноля об единстве педагогического немецкого движения, дающую краткую характеристику «юношеского движения» и «движения народной высшей школы», и заметку О. Веккера, повествующего об интересных попытках Геттингенского учительства по объединению начальной и средней школы путем постоянного сотрудничества учителей обоих типов школ.

Хотя в первом номере журнала и преобладает направление «структурной психологии» (все редактора журнала являются его видными представителями), обещанные в дальнейшем статьи (Флитнера, Кершенштейнера, Мюллер-Фрейенфельса, С. Гессена и др.) показывают, что новый журнал не предполагает замкнуться в рамках одного только направления. Во многом «Die Erziehung» напоминает немецкий «Logos» (философский журнал, известный и русскому читателю), тоже вышедший из кругов одного философского направления, но очень скоро уже объединивший на своих страницах все примечательные течения философской мысли. Пожелаем новому журналу, заполняющему большой пробел в немецкой педагогической литературе, успеха в разрешении поставленных им себе задач. Несмотря на весь свой интерес, первый номер все же страдает некоторой академической отвлеченностью и отсутствием обещанной критической информации о выдающихся явлениях иностранной педагогики.

С. Г.

Учебники и Методики

А. М. Пешковский. *Сборник статей (Методика родного языка. Лингвистика. Стилистика. Поэтика).* — Госуд. изд-во. 1925. Стр. 192. — Цена 1 р. 20 к. (Тираж 10.000).

Неограмматисты (Junggrammatiker), к которым восходят наши формалисты-грамматисты, занимались историей языка и почти исключительно областью фонетики. Статика, точнее — синхрония, языка, как научная проблема, им была неведома. Правда, допускалось «описание» фактов языка, но ему противополагалось, как единственно научное, историческое исследование. Представление о языке, как некоторой *системе*, было совершенно чуждо неограмматистам, привыкшим прослеживать эволюцию *отдельных* фактов языка. Поэтому, когда приходилось исследовать звуковой состав живого языка, неограмматисты неминуемо упирались в физиологию звуков и экспериментальную фонетику, т. е. покидали лингвистическую почву.

Но по мере того, как неограмматическое направление все более укреплялось в науке, практическая жизнь предъявляла к нему требование статического подхода к языку, столь чуждого самой его сущности. В 1899 г. комиссия по составлению Словаря при Академии Наук обратилась к Ф. Ф. Фортунатову за разъяснением, нужно ли указывать в Словаре переходность и залоги глаголов. В ответ появилась известная статья Фортунатова о залогах, остающаяся до сих пор единственным научным описанием этой стороны современного русского языка, хотя, на наш взгляд, и нуждающимся в исправлениях. Далее, школа (вспомним выступления на съездах того же Фортунатова) потребовала новых учебников, порывающих со старыми взглядами на язык. Так из школьного преподавания возник известный «Русский синтаксис в научном освещении» А. М. Пешковского (1914 г.). Автор его стремится объединить «психологизм» Потебни с учением Фортунатова о «форме», и делает это чрезвычайно удачно. Много внимания уделяет он — и в этом одна из ценнейших сторон его книги — роли интонации и ритма в речи. Роль «тона» в речи была уже известна Потебне, Фортунатов же, можно сказать, игнорировал эту сторону языка, о чем нам сохранилось, между прочим, живое свидетельство покойного Шахматова. Изучение книги Пешковского убеждает нас, что и автор уже предчувствует существование проблемы синхронической лингвистики: унаследованный от Потебни, но более умеренный «психологизм» толкает его в сторону изучения языка как системы. Однако, заложить фундамент методологии синхронической лингвистики суждено было западным ученым — F. de Saussure'y, Ch. Bally, Alb. Sechehaye и A. Meillet. Курсы А. Шахматова о литературном наречии современного русского языка с методологической стороны слабы. Но огромным, оригинальным достижением являются его последние еще не опубликованные работы о синтаксисе, краткое изложение которых дал недавно С. М. Берн-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 387 - 406

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

штейн в Известиях Академии Наук (т. XXV). Шахматов ставит проблему синхронии отчетливо и полно, хотя, к сожалению, как мы отмечали в нашей статье в № 12 «Русской школы», продолжает смешивать синхронию со статикой, а динамику с историей; он широко использовал труды Пешковского и Svedelius'a[1]), но работы французских «синхронистов», повидимому, остались ему неизвестными.

Вслед за выходом книги Пешковского появилось и продолжает появляться масса учебников, пытающихся построить грамматику на новых «формальных» основаниях, а по большей части, только популяризующих идеи «Русского синтаксиса в научном освещении» и других трудов Пешковского. Наиболее значительными публикациями были статьи о склонении (в «Revue des études slaves», 1924) Н. Н. Дурново и его же «Повторительный курс русской грамматики» вып. I. (Госуд. изд-во. 1924). Но методологических проблем они не касаются; под видом «описания» дают каталогизацию фактов языка, в конечном счете произвольную; оценки форм с точки зрения их продуктивности, важнейшей проблемы синхронии, Дурново не делает.

Рассматриваемый нами «Сборник статей» Пешковского представляет собою крупный вклад в методологию синхронии и в то же время свидетельствует об эволюции взглядов автора. Это тот же путь, на который вступил в последние годы Шахматов: углубленное всматривание в механизм речи, в психологическую сторону языка, и крутой разрыв с теми, кого Пешковский называет «ультраформалистами». Поэтому неудивительно, что некоторые страницы Сборника чуть ли не дословно совпадают с тем, что мы говорили в нашей статье «О формально-грамматическом направлении». Часть статей уже была опубликована, но их появление в одной книге как нельзя более своевременно. Особенно обращают на себя внимание статьи: «В чем же, наконец, сущность формальной грамматики?», «Объективная и нормативная точка зрения на язык», «Понятие отдельного слова» и «Десять тысяч звуков». Говоря о сущности «формальной» грамматики, Пешковский дает анализ именно *формальных значений* слов, о чем все время говорим и мы, во многом дополняя и углубляя высказанные нами мысли. Статья «Десять тысяч звуков» является интересной попыткой установить на основе анализа разговорной речи, какие звуки и как часто в ней встречаются. Оказывается, напр., что наиболее частыми звуками являются *а* (10,79%), редуцированный гласный (8,28), потом идут *т* (7,59), *н* (6,17) и т. д., реже всего встречаются *х* и *ц* (по 1,03), *г* (0,96), *ф* (0,93), *ж* (0,88) и, наконец, *γ* (0,04).

Каждому преподавателю необходимо ознакомиться с этим Сборником. «Грамматика для школы — пишет автор — наука совершенно новая, никогда в ней не преподававшаяся. Методики этой науки, конечно, еще не существует. При таких условиях требовать от одного человека и даже от одного поколения создать всю методику—безумно. Сейчас происходит оживленнейшая работа педагогической мысли в этом направлении... надо хоть немного быть знакомым с той наукой, которую преподаешь»... Последние слова Пешковского звучат упреком. К сожалению, упрек этот как нельзя более справедлив.

---

[1]) *Analyse du langage appliquée a la langue francaise.* Upsala. 1897.

Очень рекомендуем книгу Пешковского всем интересующимся жизнью языка.

С. Карцевский.

Н. Т. Беляев. *«Начало Руси»*. 38 стр., (старое правописание).

Небольшая книжка Н. Т. Беляева, содержащая его лекции, прочитанные в Русском Народном У-те в Лондоне, явится прекрасным пособием по русской истории для учащихся старших классов. Автор дает новое освещение всем известным фактам. В основе его лекций лежит идея единства европейской культуры и связи исторической судьбы России с судьбой Европы. Изложение расселения норманов по великому водному пути и непосредственной связи всех норманских государств между собой дает совершенно новое понимание некоторых фактов нашей древней истории. Чрезвычайно интересна напр. догадка о тожестве викинга Рориха с нашим Рюриком.

Совершенно новы также аналогии о следах норманского влияния в Англии и России. Автор полагает, что кровное родство русских с варягами гораздо более близко, чем обыкновенно думают, и выводит некоторые черты русского характера непосредственно от варяжских предков. Эта кровная связь русских с зап. европейцами, их постоянное участие в общеевропейских делах IX—XII вв. приводит автора к заключению, что начало русской истории неразрывно связано с Европой и вне ее не понятно. Продолжая мысль автора, невольно хочется сказать что не только прошлое, но и будущее России не отделимо от Европы и что задачей России являлось и является распространение европейской культуры в Азии. Книжка даст много материала для размышления нашим учащимся, и потому хотелось бы рекомендовать ее нашим зарубежным школам.

Н. Г.

Металльников С. *Природоведение. Предметные уроки по естествоведению.* Элементарный курс для семьи и школы. Изд. Франко-русская печать. Париж. (По стар. орф.).

Задача автора — предложить материал, который дает возможность провести пропедевтический курс естествознания лабораторным методом, чтобы ребенок приучился с самого малого возраста *самостоятельно* наблюдать природу, изучать ее. Для осуществления поставленной цели автор берет материал для курса из непосредственно окружающей природы, распределяет его по временам года и указывает в каждом уроке на те наблюдения и опыты, которые должны быть проведены в классе, и дает задачи для наблюдений и опытов дома.

Этой стороной книга вполне удовлетворяет требованиям современных методистов естествознания. К сожалению, разработка уроков, на которые автор разбивает весь курс, страдает существенными методическими недочетами. Возьмем, напр., хотя бы урок 2-ой в сентябре. В нем указаны следующие наблюдения, которые должны быть проделаны в классе: 1) рассмотреть куски мела, кремня, граната, железа, меди, олова: их цвет, форма, крепость, шероховатость; 2) назвать, какие знают цветы, деревья. Принести в класс и рассмотреть какое-нибудь дерево, цветок;

части их: корни, ствол, ветки, листья, цветы, плоды; 3) принести в класс и рассмотреть какое-нибудь животное: кошку, курицу; части их тела: голова, туловище, конечности, чем покрыто тело. Тема урока — выяснение понятий: живая и неживая природа; разделение живой природы на 2 царства; выяснение понятий семейство в животном и растит. царстве и породы в минеральном; зависимость между 3 царствами природы. Прежде всего нельзя согласиться с самой темой урока. Такие обобщения как порода, семейство, 3 царства природы, и т. д. никак не могут быть сделаны детьми *самостоятельно* в начале курса; если и вводить их в пропедевтический курс, то — конечно — только в конце курса, когда у ребенка накопится запас определенных представлений, знакомство со многими объектами каждого царства. Затем, остается непонятным, для чего надо было знакомиться в начале урока со свойствами минералов, с органами растений, животных, если автор и не упоминает о них дальше в этом уроке. Наконец, нельзя допустить такого пересыщения наблюдениями на одном уроке. При условии, что дети *сами* наблюдают, вышеприведенные задания могут быть выполнены, по крайней мере, в 3 урока. Ведь, книга предназначается для детей младшего возраста!

Кроме того, автор не обратил должного внимания на формулировку вопросов, которые он предлагает в конце каждого урока. Так, напр., мы находим след. вопросы: кто видел электричество? что значит наблюдать? что такое электричество? Нередко встречаются неопределенные формулировки задач, вроде: рассмотрите какое-нибудь растение, животное, камень (урок 1-ый в сентябре). Такая постановка вопроса недопустима: ребенок не знает, на что надо обратить внимание.— Книга обильно снабжена рисунками, но к сожалению многие не отчетливы и вряд ли могут дать представление.

Подобные многочисленные недочеты значительно умаляют ценность хорошо задуманной книги. Тем не менее, книга может быть полезна учителям, желающим строить курс природоведения на материале, взятом из окружающей природы: они могут почерпнуть из нее много тем для проработки в классе и для заданий ученикам на дом.

С. Е.

Г. И. Тупицын. *Учебник анатомии и физиологии растений.* Изд. Об-ва Вальтерс и Рапа. Рига. 1924.

Учебник предназначается для старших классов средней школы и для самообразования. Кроме обычных в такого рода учебниках глав анатомии и физиологии растений, автор ввел особую главу «химия растений». Сам автор отмечает в предисловии, что название этой главы не вполне точно: он не дает химии растений как таковой, а предлагает самые элементарные сведения по химии, имея в виду лиц, изучающих ботанику, но не знакомых с химией. Выполнение данной задачи не совсем удалось автору: именно самых элементарных сведений в этой главе мало, и поэтому для лиц, не знакомых с химией, в ней многое остается непонятным: химич. формулы, термины: окисление, расщепление, кислота, соль и т. д. Лучше было бы предложить таким лицам познакомиться предварительно с кратким курсом химии, а в учебнике ботаники дать лишь те необходимые

сведения из химии растений, без которых курс ботаники не мог бы быть понят. Поместить эту главу следовало бы в начале книги, а не между главами анатомии и физиологии, потому что уже в анатомии упоминаются те или иные химические вещества. Что касается наиболее существенной части книги, именно анатомии и физиологии растений, то они составлены очень удачно. Автор дает лишь самое существенное, повсюду отмечает связь между строением и отправлением. Большее внимание уделено физиологии растений. В этой главе рассматриваются: питание земных растений; бесхлорофильное питание; участие бактерий в питании растений; дыхание растений; брожение и гниение; различные виды движения растений и внутри растений; связь внешнего облика с условиями его произрастания; значение физиологии растений. Изложение ясное, отчетливое. Жаль только, что автор дает большое количество иностранных терминов, которые являются совершенно излишними для учащихся в среднем учебном заведении. Текст книги сопровождается многочисленными рисунками. Издана книга очень хорошо.

С. Е.

Таблицы Лемана в редакции В. С. Левицкого. Сост. по русским и иностранным авторам. Изд. Согора в Югославии.

До настоящего времени из предполагаемой серии таблиц появились лишь следующие: таракан; бабочка; паук — из мира животных и хвощ, папоротник, мох, грибы, спорынья из мира растительного. Выполнение их вполне удовлетворяет методическим требованиям, предъявляемым этому виду наглядных пособий. Таблицы достаточно велики. Большинство рисунков изображены отчетливо. На каждой таблице изображено целое животное (или растение), внутреннее строение его и некоторые отдельные части животного или органа, представляющие особенность данного животного (или растения). Единственным недостатком таблиц (с точки зрения русской средней школы) является латинское название животного и растения, чуждое и ненужное для ученика.

Е. С.

Юрий Новоселов. *Основы физической географии.* Изд. Акц. об-ва Вальтерс и Рапа. Рига. 1925 г. стр. 136.

Автор говорит в предисловии, что старался сделать настоящий учебник полным и кратким. Задача эта вполне ему удалась. Основы физической географии, вплоть до новейших открытий в этой области, изложены с той полнотой, которая нужна и доступна ученику школы 2-ой ступени, проходящему курс общего землеведения. Последние главы уже выходят за пределы собственно физической географии и заключают сведения по географии растений, животных и по антропогеографии. Правда, в главах, носящих название «горизонтальное и вертикальное расчленение суши», мы не найдем обычного перечня полуостровов, островов, гор и плоскогорий различных частей света, но мы можем это только приветствовать. Общее представление о береговой линии, об устройстве поверхности, вообще, о карте частей света учащиеся имеют из пройденного ими курса географии Европы и внеевропейских стран. Здесь мы можем сосредото-

чить их внимание на *происхождении* различных форм поверхности и на *изменениях*, которым они подвергаются благодаря силам, действующим, как изнутри, так и на поверхности з. шара, познакомить учащихся с жизнью земли, а не только с ее застывшим ликом.

Автор придает большое значение *самостоятельному* наблюдению учащимися природы родного края, как фундамента для познания основ физической географии. В учебнике приводится ряд примеров из географии Латвии и Эстонии и помещен ряд соответствующих гравюр. В главе «Температура воздуха» автор дает даже некоторые методические указания для самостоятельных работ учащихся. Мы считали бы желательным дать такие указания и для других глав в виду того, что привлечение учеников к самостоятельным работам над конкретным географическим материалом до сих пор далеко еще не везде практикуется в наших школах, и такие метод. указания крайне полезны для учителя.

Изложен учебник очень систематично и ясно. Положения, высказываемые автором, вытекают одно из другого и невольно усваиваются учеником; мысль высказана от начала до конца; нет ничего недоговоренного, но нет и многословия или излишних подробностей. Описания кратки и достаточно ярки. Желая характеризовать наиболее яркие проявления сил природы, автор ввел в учебник несколько очерков и рассказов из личных паблюдений ученых и путешественников. В последние годы перед великой европ. войной в русской учебной литературе начали появляться учебники*), в которые вводились художественные описания, взятые из наших русских писателей: Гоголя, Тургенева, Горького и др. Считая, вполне целесообразным пользоваться художественным словом, чтобы дать ученикам картину данной местности, мы думали бы, что место таких отрывков не в учебнике, а в географической хрестоматии. Мысль г-на Новоселова воспользоваться для учебника личными наблюдениями ученых и путешественников кажется нам более правильной. Читаются «Основы физической географии» очень легко: фразы короткие, нет длинных периодов, язык простой и изящный...

В учебнике много хорошо выполненных иллюстраций, из которых все, за исключением 3-х — 4-х, взяты из русской природы. Наряду с другими достоинствами это делает учебник особенно ценным для русских школ.

Е. Р.

Н. П. Слетов. «*К методике алгебры. Как преподавать отрицательные числа и в чем их реальная сущность*». **Рига 1925. Изд. Акц. Общ. Вальтерс и Рапа. 80 стр.**

Нам уже приходилось давать отзывы о математических учебниках Н. П. Слетова и указывать, как на положительное их качество, на то, что они в значительной мере отвечают новым требованиям в преподавании математики. Настоящая книжка служит дополнением к учебнику-задачнику того же автора «Начальная Алгебра», в ней автор задался целью

*) Напр. Учебник географии России, составленный кружком учительниц московских школ.

разработать по существу, а также методически один из наиболее трудных вопросов так наз. Начальной Алгебры, а именно отдел об относительных числах, без надлежащего усвоения которого нельзя двигаться дальше не только по курсу алгебры, но и других отделов школьной математики.

Указав во введении на трудность вопроса, на то, что на вопрос «что такое в сущности отрицательное (и вообще относительное) число»? далеко не многие ответят правильно, а может быть даже никто не ответит; указав на то, что трудность эта относится не только к одним ученикам, но и к преподавателям и даже больше, — целый ряд ученых, задумываясь над этим вопросом и разбираясь в нем, приходили к различным объяснениям отрицательных чисел, причем объяснения одних иногда казались «бессмыслицей» для других; — указав затем на совершенно искусственный и по существу и с математической точки зрения недопустимый подход к теории относительных чисел в наших даже новых лучших учебниках алгебры; — автор затем пытается обосновать свою собственную теорию относительных чисел и методику их преподавания, чему и посвящены остальные три главы его книжки.

Автор делит все относительные числа на две категории, которые он называет: «относительными числами первого рода» и «относительными числами второго рода». Теория первых разработана особенно подробно, им посвящена большая часть книжки, 1-ая и 2-ая главы. Относительные числа первого рода появились в алгебре для возможности обобщения алгебраических формул. А именно действие вычитание заставляет нас ввести «еще новые условные числа и при том такие, которые отвечали бы зараз на два следующие вопроса: как и на сколько единиц меры изменяется некоторое количество?» «Такого рода числами и оказываются известные нам, преподавателям, относительные числа» (стр. 18—19). Иначе их автор называет «направленными количествами» (стр. 20), потому что они указывают направление изменения, что обозначается знаком, стоящим при числе; а именно (+) обозначает увеличение, а (—) — уменьшение, так что, напр. (+3) означает не число «три», а увеличение некоторого воображаемого достаточно большого количества на три единицы; а, напр., (—5) — уменьшение такого же воображаемого количества на пять единиц. Определив так относительные числа, автор затем подробно останавливается на их наглядном представлении, применяет их к решению различных задач и выводит «правило знаков» в четырех основных действиях с относительными числами. Приводя в качестве примеров, а также для лучшего уяснения читателям существа так определенных им относительных чисел, автор предлагает и свою редакцию задач, вместо обычно помещаемых в задачниках.

В соответствии с своим определением относительных чисел автору приходится изменять также и обычные определения арифметических действий. Так, напр., действие сложение он определяет так: «Сложить два относительных числа это значит узнать, как и на сколько изменится некоторое (воображаемое) количество, если его изменить на первое число, а потом на второе» (стр. 41). В соответствии с тем же своим определением относительных чисел автор задается вопросом: когда относительные числа имеют реальный смысл? и отвечает: «Относительные числа

могут иметь реальный смысл только в том случае, когда мы можем вообразить себе достаточно большое начальное количество, к которому можно о т н е с т и обозначаемые ими изменения» (стр. 28). Особенно много автор останавливается над вопросом преподавания относительных чисел I рода и над решением задач на них, справедливо считая это дело особенно трудным.

Третья глава посвящена «относительным числам II рода». Это суть количества отмеряемые или отсчитываемые в ту или другую сторону от у с л о в н о г о н у л я данной математической величины, напр. т е м п е р а т у р а выражается «плюс» или «минус» некоторое число градусов от температуры замерзания воды, условно принимаемой за нуль. Таким же способом можно считать в р е м я «до» или «после» Р. Х. и т. д. «Вообще же относительные числа II рода необходимы для возможности числового обозначения количества таких математических величин, абсолютного нуля, т. е. полного отсутствия которых мы не знаем» (стр. 70). К числу таких величин, кроме температуры и времени, относятся также протяжение (в неограниченном мировом пространстве), потенциал и т. п. По существу это собственно двучленные числа вида (T+a), где T неизвестное в большинстве случаев нам начальное количество данной величины (например абсолютная температура воды в момент замерзания).

Определив так относительные числа II рода, автор выясняет затем, что над ними можно производить «только д в а действия: во 1) нахождение разности между двумя числами, причем получаемая разность есть и обыкновенное относительное число I рода и во 2) вычисление среднего арифметического нескольких таких чисел, и тогда в результате получаем такое же двучленное число, как и данные» (стр. 67). Важным свойством этих чисел является в о з м о ж н о с т ь с р а в н и в а т ь и х п о в е л и ч и н е, причем получается известный порядок $-n<0<+n$. Этим относительные числа II рода существенно разнятся от относительных чисел I рода, которые если и можно сравнивать, то лишь как обычные натуральные числа, т. е. по их абсолютной величине. Не трудно видеть, что относительные числа II рода это как раз те числа, с которыми по преимуществу имеет дело начальная алгебра в учении об изменении функции.

Последняя глава книжки посвящена «обоснованию принципа Декарта». Таково вкратце содержание весьма интересной книжки Н. П. Слетова. Мы не имеем возможности входить здесь в подробный критический разбор предложенной автором теории. Для этого надо было бы писать специальную математическую статью. Конечно, соображения автора и особенно методическая обработка не безупречны, но надо признать, что в этом действительно трудном вопросе автор пошел по весьма интересной дороге его разрешения; целый ряд его мыслей заслуживает самого серьезного внимания. Книжка его должна быть внимательно проштудирована каждым преподавателем математики, и без сомнения вдумчивому преподавателю изучение ее принесет большую пользу.

Проф. Д. М. Сокольцов.

Книги для чтения детей и юношества

Обзор советской детской литературы.

Первые годы после октябрьской революции были периодом затишья в области детского книгоиздательства. И только с конца 1921 г., времени общего «книжного оживления» в России, целый ряд издательств принимается выпускать детские книги. С 1921 по 1924 г. их было издано до 700 названий, включая сюда до 20 названий книг для руководителей*). Издание детских книг началось под знаком пополнения детских и школьных библиотек «новыми книгами, соответствующими современности и новым педагогическим требованиям, взамен книг, изъятых из них по постановлению Компроса».

«1. Согласно постановления Школьного Отделения Соцвоса (т. е. Социального Воспитания) ГУБОНО (т. е. губернского отдела нар. образования), имевшего ввиду создать в школьных и детских библиотеках ядро книг, способное дать юному читателю вполне добросовестную, здоровую духовную пищу, необходимо исключить из них книги, не соответствующие современной идеологии, идущие вразрез с педагогическими требованиями и устаревшие».

«4. Из школьных детских библиотек изымаются (изъемлются? — *Ред.*) книги: —

I. Не соответствующие современной идеологии: а) реакционно-монархического направления и пропитанные квасным патриотизмом; *б)* религиозного характера; *в)* пропагандирующие старый социальный строй (сюда, однако, не относятся книги, правдиво и объективно рисующие старый социальный быт России и других стран); *г)* пропагандирующие национальную рознь и шовинизм; *д)* не соответствующие научным требованиям: 1) естественно-исторические: научно-популярная литература и беллетристика; сюда относятся книги: *а)* с грубыми научными ошибками; *б)* трактующие явления природы с точки зрения теологической, как проявление высшего разума; *в)* антропоморфизирующие явления природы; *г)* стремящиеся под личиной природоведения вселить в ум ребенка идеи совершенно чуждые естествознанию. 2) Исторические: научно-популярные и истории. беллетристика; сюда относятся книги лишенные исторической перспективы, не передающие эпохи изображаемых событий и лиц, и анекдотические.

II. Книги вредные в педагогическом отношении (пробуждающие в юном читателе дурные инстинкты и склонности): *а)* нездоровые в сексуальном отношении, *б)* сыщицкая и вредно-приключенская литература; *в)* книги грубые, «кровожадные», пробуждающие жестокость.

III. Устаревшая детская литература, т. е. научно-популярная ли-

---

*) Цифры эти скорее несколько ниже действительных, но у нас нет под рукой абсолютно полных матерьялов.

тература и детская беллетристика, вышедшая ранее 70-х годов XIX ст., за исключением классиков»*).

Наряду с вышеизложенными постановлениями, выясняющими, какие книги не допустимы, был разработан ряд основных требований, которым должна удовлетворять подлинно «новая» книга, пригодная для детского чтения. Наиболее отчетливо высказаны эти требования Комиссией по проработке книжки при опытной станции Главсоцвоса, в предисловии к харьковскому сборнику *«Что рассказывать детям»***). Вот эти положения:

1. «Язык сказки и рассказа для детей младшего возраста должен быть ясным и простым.

2. Не должно быть сложных периодов.

3. Пользование образцами должно быть очень осторожным.

4. Сентиментальная окраска, ведущая к понижению волевых импульсов, недопустима.

5. Композиция должна соответствовать потребностям детской природы, будить в них живой интерес, причем этот интерес должен наростать, без задерживающих развитие фабулы эпизодов.

6. Кульминационный момент сказки или рассказа должен находиться в самом конце.

7. Для детей дошкольного возраста особенно желательна коммулятивная форма композиции.

8. Фантастический элемент, присущий детям младшего возраста и получающий отражение в детской литературе, не должен ни в коем случае возбуждать в детях ни религиозного чувства, ни веры в сверхъестественные силы, ни обожествления природы, ни чувства страха. Рассказы о ведьмах, колдунах, бабе-яге и т. д. совершенно недопустимы в этом возрасте.

9. Форма рассказа должна быть художественной, вызывающей в детях чувство внутренней красоты.

10. Эмоции, возбуждаемые данным произведением, должны будить в детях: *а)* чувство бодрой радости, *б)* призыв к труду, *в)* чувство социальной солидарности, *г)* любовь к природе, к жизни, *д)* понимание, в доступной детям форме, классовых противоречий, *е)* жажду уничтожения этих противоречий.

11. Сказка или рассказ не должны ни в коем случае затемнять наличность классовых противоречий. Произведение, возбуждающее симпатию к царю, царевнам, принцам, к разным представителям буржуазного класса, а также фабула, построенная на замаскированном примирении социальных контрастов — богатства с бедностью, добра со злом, эксплоататора с эксплоатируемым, — всякие такие рассказы или сказки недопустимы и должны быть совершенно изъяты из детской литературы.

12. Детская книжка должна удовлетворять требованиям пролетарско-классовой идеологии, она должна развивать в детях позитивный подход к явлениям жизни и вызывать стремления не только к личному благу, но и к благу коллектива».

---

*) Взято из Инструкции по «просмотру книжного состава школьных библиотек.»

**) *«Что рассказывать детям?»* Сборник Главсоцвоса УССР.

Все эти требования вполне характеризуют общее направление деятельности Компроса по созданию «здорового ядра» в детских и школьных библиотеках. Но «новая» книга не могла, конечно, появиться немедленно вслед за предъявленными к ней требованиями. От 75 до 80% детских книг, изданных за 1921—24 г.г., — книги старые, переизданные (часто в новой лишь переработке и с другими иллюстрациями), или же это переводы и переделки из мировой литературы. Впрочем появляющихся книг незначительное количество.*)

Сказки.

Значительное место среди вышедших за эти годы книг занимают сказки и фантастические рассказы (до 300 названий, в том числе до 20 назв. сказок для руководителей и сборников для рассказывания). Выпускаются сказки не только частными издательствами, но их издает и Госиздат, издает любовно и изящно, привлекая первоклассных художников, в качестве иллюстраторов (назовем Альтмана, Ю. Анненкова, Кустодиева, Петрова-Водкина, Чехонина и др.). Громадное большинство сказок являются переизданиями. Переизданы русские народные сказки целыми сборниками и по отдельности (зачастую одни и те же в нескольких издательствах), «Аленушкины сказки» и др. Мамина-Сибиряка, сказки Каррика, Жуковского, Пушкина, Гаршина, Кота-Мурлыки и мн. др.; из переводных — сказки Андерсена, Гримма, Гауфа, Лабуле, Нюблома, Киплинга, Перро и др. Иллюстрированы они, кроме упомянутых выше художников, Конашевичем, Гельперсеном, Яковлевым, Ивашинцевой, Комаровым, Лебедевым, Ротовым, Гартвенской и др.

Относительно новым явлением может считаться ряд сборников, преимущественно для детей младшего, даже дошкольного возраста (для которого, впрочем, приноровлено большинство и вообще сказок), составленных из уже известного материала, но особо подобранного вокруг одной темы. Таковы напр. сборники: «*Кот-Мурлыка*» и «*Мишка*», составленные Литературной Комиссией при педагогич. учреждении «Наш дом», под ред. Н. Телешева; или сборник «*Змейка*», сост. Мексиным и т. д. В них собраны народные песенки, басни, стихи, описания, посвященные соответственному животному, а в конце напр. сборника «Зайка» прилагается составл. Лит. Комиссией библиография произведений о зайце, распадающаяся на отделы: *а*) произведения, доступные младшему возрасту; *б*) произв. более сложные, но которые могут быть прочитаны детям младш. возр. в выдержках или пересказаны; *в*) научно-попул. пособия по зоологии; *г*) мызукальные пьесы. Рисунки И. С. Ефимова в три краски: черная, белая и коричневая.

Наряду со старым сказочным матерьялом следует отметить немногочисленные новые фантастические рассказы-сказки и новые формы сказок, выдвинутые преимущественно последними годами.

Такими совершенно новыми являются произведения *В. Бианки*,

*) Некоторые изд-ва (напр. Сытин, «Новая деревня») только тем и занимаются, что переиздают старое. «Новая деревня» переиздает под ред. *Н. В. Тулупова* серию под назв. «Библиотека маленького читателя» (прежде эта серия называлась «Библиотека Новой Школы» ред. *Тулупова* и *Шестакова*). Сытин переиздает свои сборники «Малышам» и др.

«зоологического» писателя, выдвинувшегося за время революции[1]). Его рассказы (фантастические в том отношении, что в них животные говорят человечьим языком) написаны просто, понятны вполне маленьким детям, сообщают им сведения о животных и вызывают в них интерес к звериному миру. Новыми можно считать некоторые книжки *Маршака*[2]). Особенностью его сказок является необычная динамичность его стиха[3]), еще более усиливаемая динамичностью иллюстраций. Нов также отчасти *Зилов*, который является автором сказки особого типа, так наз. *трудовой* или *производственной сказки*. Под названием «*Сказки труда*» выпущен целый сборник, куда входит и произв. сказка Зилова «*Комар и его ложки*», кроме нее в сборник включены: *А. Алтаев* «Самый сильный» и «Книга о правде», *И. Касаткин* «Путешествие Тяпы». Производственная сказка, собственно говоря, не нова; ее задача сообщить в сказочной форме сведения о какой-ниб. отрасли производства. Так напр. в сказке «Книга о правде» Алтаев рассказывает о бумажном производстве, при этом маленький герой сказки превращается последовательно в дерево, в бумагу и т. д. Наиболее удачна в сборнике старая сказка Алтаева «Самый сильный», изображающая аллегорически победу человека над солнцем (добыча огня), ветром (парус) и водой (лодка).

Другой тип, выдвинутый революцией, это агитационная сказка — «*агитсказка*». Таковы: «Путешествие Тяпы» Касаткина, основная идея которой та, что вся сила людей в труде, «Старый рояль» *Францева*. В этой сказке проводится параллель между прежней жизнью в старом «господском» доме и современной, когда в этом бывшем помещичьем гнезде устраивается детский дом. «Старый рояль, сливая свои аккорды с детскими голосами, грустит и радуется, и думает о том, что только теперь он переживает лучшее время своей жизни». К агитационным же относятся сказки *Мюлена* (с немецкого), затрагивающие социальную и экономич. жизнь. Агитсказки предназначены, главным образом, для средн. и старш. возраста, но есть немногочисленные и для маленьких; напр. *Р. Волжанин* «Необычайные приключения товарища Чумички» (посвящается товарищам-ребяткам). Чумичка, «нежданный сынишка ростом не больше вершишка», наказывает злых барчат, которые «терзают воронят; забывшись в глупой, злой игре, купают их в ведре». Всюду он карает и колотит, становясь на защиту угнетенных, а затем совершает ряд фантастических подвигов революции. Кончается сказка тем, что Чумичка доставляет в штаб губительный приказ «белых дядей» и тем спасает революцию. Для младшего же возраста написана сказка Зилова «Май и Октябрина». В ней два маленьких героя во сне облетают на аэроплане разные страны и всюду агитируют за свободный труд и против насилия и рабства. Конец сказки: «Мы себя угнетать не позволим. Да здравствует сы-сы-сы-р и его мировое значенье!»

---

[1]) *Лесные домики; Чей нос лучше? Кукушонок* и др., с рис. Конашевича, Фармазова, Бучкина.

[2]) *Детки в кичке; Небылицы по Эдварду Лину; Приключение стола и и стула; Сказка о глупом мышонке;* с иллюстр. Кустодиева, Конашевича, Олдина.

[3]) См. напр. «Прыг на пятую ступень.
на десятую ступень,
докатились до дверей —
и на улицу скорей.»

Книги реалистического содержания.

Подавляющее большинство сказок (до 225 из общего числа 300) предназначены для младшего возраста, книги же изображающие реальную жизнь имеют в виду, напротив, детей средн. и старш. возраста.*) Для младшего возраста имеется до 75 назв., почти исключительно переизданных книг: рассказы *Вершинина* о животных; *Сытинские сборники* «Малышам» и пр.; *Сливицкого* «Белячок» и «Разоренное гнездышко»; *Мамина-Сибиряка* «Емеля-Охотник» и «Зимовье на Студеной»; *Дмитриевой* «Малыш и Жучка» и много других старых знакомых.

Особняком стоят несколько книжечек, рисующих жизнь в детском доме *Н.Э. и Е. Ш.*: «Наша белочка» (о пребывании белочки в детском доме, как-бы записанный со слов детей двумя руководителями детдома); *их же* «Мы были маленькие — мы немного подрасли» и «Утро»; *Ю. И. Фаусек* и *М. А. Сидорова* «Как мы занимаемся» (Дневник детского дома по Монтессори). В этой же группе для младш. и даже дошк. возраста следует отметить книжку *Фитич-Перкинс* «Мини и Мони — Экскимосы близнецы» (с английского), очень живо и доступно знакомящую с бытом, нравами и природой эскимосов[1]).

Здесь же мы встречаемся с попыткой создания коллективного «производственного» рассказа, доступного для самых маленьких детей. Таков рассказ *Смирнова* и *Г.* и *О. Чичаговых* «Откуда посуда?» Производственный рассказ следует отличать от производ. сказки, т. к. его основная задача — дать в живом, но соответствующем действительности изложении научные познания о какой-нибудь области производства. Предназначаются такие рассказы, главным образом, для подростков. Их очень много в иностр. детской литературе.[2]) В советской детской литературе им также уделено видное место. Тут мы находим произведения, знакомящие с принципами авиации согласно новейшим данным техники[3]); описание стекольного производства[4]), сельско-хозяйственных работ[5]), нефтяных промыслов, о применении электрофикации в домашнем хозяйстве, о работе на металлическом заводе, о работе углекопов и т. д.[6])

Труд.

Производство-труд, человек и природа, общество — вот три основные группы, на которые разбиваются по содержанию книги для ср. и ст. воз-

---

*) Вся масса детских книг распределяется по возрастам приблизительно следующим образом: дошкольный и мл. возраста — до 300 назв.; средний — около 100; остальные 250—275 предназначены для старш. возр. (т. е. нормально до 15 лет). Нужно иметь в виду, что, вследствие общей интеллектуальной отсталости, граница между младш. и средн. возрастом колеблется между 8 и 10 годами.

[1]) Того же автора «Маленькие японцы» и «Маленькие голландцы», прекрасные книги, проникнутые тонким юмором.

[2]) Напр. *А. Бонд. У героев техники*, в 2-х частях (П. М. Изд. «Книга». 1924., стр. 231.); «Клуб египетских инженеров», из жизни америк. школьников (Л. Культ.-просв. труд. т-во «Образование». 1924. Стр. 194).

[3]) *Орловец.* Путешествие на аэроплане; *М. А.* и *М. К. Вайсбейн*, Юные авиаторы.

[4]) *Орловец*, Стеклянная куколка.

[5]) *Рипа*, История золотого вернишка. (М. Изд. Г. Ф. Мириманова).

[6]) *Орловец:* Среди вечных огней; Чудесная искра; Ваня-Металлист (Изд. Мириманова). *Дудоров*, Рабчик.

раста. Главная тема — труд: непосредственное описание труда в различных отраслях производства (как и в производственных рассказах); жизнеописания великих людей, выдвинувшихся благодаря своей неустанной работе (в произведениях биографич. характера)[1]); подвиги и жертвы незаметных тружеников, число которых миллион, — в сериях сборников труда.

В общем, труду посвящено до 95 названий. — В своем большинстве книги эти переводные. Новыми по компановке матерьяла, а отчасти и по самому содержанию являются серии сборников, издаваемых, главным образом, московским издательством «Земля и Фабрика». Серия I — *Герои и жертвы труда.* 9 сборников, под редакцией *В. А. Попова.* В каждом по 6—8 рассказов; большей частью, переводы с англ., реже с нем. и франц. языков. Это, главным образом, описания подвигов, совершаемых людьми труда. Вот для образца содержание *Сборника седьмого* (Стр. 88 с 8 рис.): *Дубасс* «В сильвасах Бразилии. Приключения трех маленьких пролетариев.» *Мультатули* «Под чужим ярмом». *П. Томский* «Шахтер Левчук». *Ганс Онруд* «Не как все люди». Серия II — *Маленькие труженики разных стран и народов.* 3 сборника, та же редакция. Возьмем для образца содержание *Сборника третьего* (Стр. 139): *Дж. Лондон* «Эскимосик Киш. Охотничьи приключения мальчика-эскимоса». *Г. Мало* «Откатчик Ренэ. Подземные приключения французского мальчика-ученика». *Б. Вендили* «Жемчуголов Миано. Трагедия из жизни цейлонских искателей жемчуга». *Бол. Прус* «Антек-строитель. Трудовые приключения польского крестьянского мальчика». *Н. Донкен* «Герой шкуны «Вигвам». Приключения американского юнги. Серия III — *Труженики моря.* 6 сборников под тою же редакцией. *Сборник первый* «Светочи моря». Необычайные рассказы из жизни маячных сторожей разных стран и народов (Стр. 134). Содержание: «Первый светоч моря. История изобретения и постройки первого маяка». *Г. Сенкевич* «Фонарщик на маяке». *Р. Киплинг* «Полосы на воде. Рассказ из жизни явайского маячного сторожа». *А. Додэ* «Маяк на Сантиерах. Рассказ из жизни корсиканских маячников.» *А. Сейлор* «Черный флаг. Драма двух братьев-маячников». *Э. Сальгари* «Гибель маяка. Рассказ из жизни американских маячников». — «Живая находка. Рассказ их жизни маячников на Брайсовых островах». — «Между небом и землей. Приключения шотландского маячника».

Кроме серий сборников, широко выпускаются отдельные сборники: «*Дети труда*» (ред. *Р. Волкова.* Одесса. Гос. изд. Укр. 1923. Стр. 95 с илл. «Библиотека юного Спартака»); «*Дети нужды*» (ред. *П. Левицкого.* М. П. Гос. изд. 1923. Стр. 70. «Новая детская библиотека»); «*Юные труженики*» (ред. *А. Серафимовича*, с рис. Д. Пичугина. М. П. Гос. изд. 1923. Стр. 162. — собрание старых и новых рассказов); «*Черная страна*» (Сборник об угле, с 60 илл. под ред. *И. Рабиновича* и *Н. Фукса.* Харьков. Гос. изд. Укр. Центр. Комит. КСМУ. 1923. Стр. 168. Содержание: отрывки произведений, очерки и рассказы о добывании и использовании угля.

[1]) Биографии Эдиссона, Стефенсона, Бетховена, Микель-Анджело, Леонардо-да-Винчи, Нансена, Никитина, Кольцова, Сурикова, Ломоносова, Некрасова и др. Произведения Каринцева, Авенариуса, Анненской, Алтаева — все переизданы.

Золя, Н. Фукс, Бунин, Свирский, Немоевский, Н. Ческий, Росен, О. Барбашев, В. Майский и др.); «*Железный век*»[1]).

Основные задания, объединяющие все эти «сборники труда», это — стремление «вдохнуть в сердца тех детей и подростков, которым приходится трудиться, бодрость, смелость и стойкость перед лицом жизни», «систематически подготовлять для великой классовой борьбы», знакомить с разными видами труда, а также с бытом и нравами других народов.

Из «новых» книг, относящихся к книгам о труде, можем еще отметить ряд «приключенских» рассказов нового времени. Здесь и красный Нат Пинкертон — «Библиотека Приключений»[2]), и рассказы советско-американского характера — «Атаман-американец (ненастоящий дядя)»[3]), «Месс Менд или Янки в Ленинграде»[4]), «Сорванец Джо»[5]), — содержание которых (особенно последних двух) в сплошном действии кинематографического жанра, и рассказы о событиях последних лет в России: «Белые волки»[6]), «Красный бакен»[7]) и др.

Природа и человек.

Кроме целого ряда переизданных[8]) русских и переводных книг, здесь находим несколько новых произведений, успевших приобрести любовь и

---

[1]) «*Железный век*» иллюстр. лит.-худож. и научно-поп. сборник о железе. Под. ред. И. Рабиновича и К. Фукса. Харьков. Изд. «Молодой рабочий». 1924. Стр. 221—3 илл. Содержание: худож. отрывки Золя, Немоевского, Бибика; пролетарские поэты — Герасимов, Самобытник, Гастев и др.; статьи: М. Павлович (Вельтман), о роли металлургии во внешней политике современн. государств; Н. Ческий, беглый очерк о развитии металл. промышленности и о роли металлистов в рабочем движении в России; Рабинович, металлисты в искусстве и др.; кроме репрод. изв. картин, новые фотографии геолога Э. К. Фукса. — По своему общему характеру сборник может быть отнесен к категории «производственных».

[2]) Вып. 1—4, под ред. *Н. Гаганлицкого*. Л. Изд. «Красная Звезда». 1924. — Невзрачные серенькие книжки, в продаже у всех газетчиков.

[3]) *Ролинато, К. Ралф*. Харьков. Изд. «Молодой Рабочий». 1923. Стр. 32. (В стране Фейкеров). Фейкер — жулик. Страна мошенников — Америка. Смышленый, честный, трудолюбивый деревенский подросток Василь приезжает в Нью-Йорк к своему дяде, кот. оказывается самозванцем и эксплоататором. Описываются первые впечатления мальчика, его первые шаги в работе, социалистич. русский отдел, Союз Х.М.Л. (YMCA) и т. д.

[4]) *Джимми Доллар*. Роман. М. Гос. изд. 1924. 10 выпуск. — Маска мести. Тайна знака. Вызов брошен. Труп в Радио и т. д. Издание лубочное. Язык нарочито примитивен. Тема: борьба фашистов с Сов. Россией, поддерживаемой амер. рабочими. (Говорят, что автором этого романа является Мариэтта Шагинян. — *Ред.*).

[5]) *В. Гиршгорн* и *И. Геблер*. Повесть. Рис. Ал. Ушина. Л. М. Изд. «Книга». 1924. Стр. 63. — Действие происходит в Америке, но тесно связано с событиями в Сов. России. Одно из главных действ. лиц — русский рабочий. Герой рассказа — мальчик, глава шайки сорванцов, энергия которых направлена на помощь борцам за свободу трудящихся.

[6]) *П. П. Дорохов*. Повесть. М. Гос. изд. (б. г.). Стр. 157. «Новая детская библиот».—Из первых лет революции; борьба красных с белыми.

[7]) *С. Григорьев*. Рис. А. Баранского. М. Л. Гос. изд. 1924. Стр. 56. «Нов. детск. библ.» — Действие происходит на Волге во время Деникина и чехословацкого фронта.

[8]) Куприн, Муйжель, Потапенко, Свирский, Шмелев и др.; Берроз («Тарзан»), Киплинг, Купер, Лондон, Ч. Робертс, Ж. Рони («Вамирех — человек каменного века»), Сетон Томпсон и др.

признание юных читателей. Таковы, напр., «Звери дедушки Дурова»[1]), «На великом морском пути»[2]), «Приключения Чернушки»[3]), «Звери и птицы»[4]), «Шесть дней в лесах» и неск. др[5]).

Сборники и в этом отделе очень распространены. Целый ряд выпущен в Москве изд-вом «Новая деревня», серия «Библиотека маленького читателя» под редакц. Н. В. Тулупова: «*Пернатые странники*»: *М. Н. Богдаков* «О птичьих перелетах», «Основные правила содержания птиц в клетках»; «*Весенние гости*»: Аксаков, Тургенев, М. Богданов, Плещеев и др.; «*Олень*»; «*Животные и человек*» и т. д. — все известные. Новый сборник, «Из *мира животных*»[6]), также составлен из старых рассказов известных авторов-специалистов по литературе, посвященной миру животных (Лонг, Маре, Робертс и др.). Подобно сборникам труда то же изд-во «Земля и Фабрика» выпускает серию сборников «Лики звериные», под. ред. *В. А. Попова*. Первый сб. «*Слоны*»[7]); в нем собран ряд «необычайных рассказов из жизни ручных и диких слонов. Сборник интересен, дает много нового матерьяла. Второй сборник — *тигры*, по тому же типу составленный, полон описаний моментов жгучей опасности и кровавых происшествий[8]).

В общем, почти все книги отдела «Человек и природа» посвящены животным: животные как часть природы, их взаимоотношения с людьми-описание их жизни, полной величайшей борьбы за существоание, их любовь и страдания и вечная жажда свободы. Таково содержание большинства книг. Их сравнительно немного, всего 66—70 названий, самые ценные и значительные — все переводные.

Общество.

Этот отдел занимает первое место (до 125 названий) среди книг, посвященных изображению реальной жизни; в отличие от других отделов большинство книг здесь русские, правда, почти все переизданные. Из

---

[1]) *В. Л. Дуров.* Л. Гос. изд. 1924. Стр. 139. — «Несколько слов о дедушке Дурове» (Алтаева). Рассказы самого Дурова: Как я стал дрессировщиком. О трусости. Воздушные путешественники и др. Прелестные правдивые рассказы, проникнутые любовью к животным, пониманием их и даже уважением к ним.

[2]) *В. Бианки.* Рис. В. Сварога. М. П. Изд. «Радуга». Стр. 51. — Живо и занимательно описанные приключения дикого гуся из породы козарок.

[3]) *Н. Рагоза.* Повесть для детей. М. Л. Гос. изд. 1923. Стр. 92. — Жизнь белки.

[4]) *Он же.* Рассказы для детей. Л. Гос. изд. 1924. Стр. 130. Рагозу нередко называют русским Сетоном Томпсоном.

[5]) *А. И. Фармазов.* Приключения юных натуралистов в поисках глухариного тока. С 84 рис. автора. Под ред. и с пред. А. Ф. Котса, проф. Моск. Унив. П. Изд. «Синяя птица». 1924. Стр. 115.

[6]) Сборн. рассказов под ред. *А. Ф. Насимовича.* М. П. Изд. «Книга». 1923. Стр. 40. («Библиотека Молодой России» под ред. И. В. Владиславлева). Под ред. того же Насимовича выпущен детский альманах *Крылья.* М. П. Гос. изд. 1923.

[7]) М. 1924. Стр. 150. — Р. Киплинг. «Танец слонов»; В. Алешин «Слон Юмбо»; А. Хублон «Слон — рваные уши»; В. Дуров «Московский слоненок Бэби» и др.

[8]) Необычайные рассказы из жизни тигров разных стран. 1924. стр. 145. — В. Рейнольдс «Тигр Тульен-Рама». А. Хублон «Полосатый лорд джунглей». П. Думер «Тигр-старшина» и др.

иностранных имен встречаются Диккенс и Твэн (по одному названию), Уэльс (2—3 утопических романа), Дж. Лондон (1—2 назв.), Гюго (переделка «Отверженных») и Эркман-Шатриан (переделки). Из сравнительно мало известных переводных книг отметим: *Д'Эрвилли* «Приключения доисторического мальчика»[1]), *Додж* «Серебряные коньки»[2]) и *Фитч-Перкинс* «Маленькие японцы» и «Маленькие голландцы»[3]) — книги, детям очень нравящиеся, и заслуженно. Из русских писателей — хорошо знакомые всем Шмелев, Свирский, Муйжель, Серафимович, Телешев, Станюкович, Куприн, Алтаев (историч. ром.), Мамин-Сибиряк и др. Сборников и серий здесь мы почти не встречаем. Находим лишь несколько детских альманахов, из них альманах «*Крылья*»[4]) с прекрасным рассказом Шмелева «Как мы летали» и *Альманах для детей и юношества*[5]) под ред. Тугенхольда, выделяющийся среди прочих книг своим эстетическим подходом к детям, хотя касается и вопросов социального характера.

Из серий можем отметить лишь — «*По земному шару*», выпуск. изд. «Мысль», 1923, ред. С. П. Бабина; это описания, обработанные по первоисточникам, поездок Карпентера по Азии, Америке и Австралии[6]).

Особую группу в этом отделе составляют книги на темы революционные в широком смысле слова. Здесь мы находим переизданные: *Джиованолли* «Спартак», *Степняк Кравчинский* «Андрей Кожухов», вышеупомянутые переделки из *В. Гюго* и *Эркмана-Шатриана*[7]), романы *Замысловской*[8]), посмертную повесть *Муйжеля* «К новой жизни»[9]) и др. Сюда же нужно отнести и произведения, касающиеся боевых событий в России в последние годы[10]).

---

[1]) Рассказ для детей 10—12 лет. Перев. с фр. А. Мезиер. М. Гос. изд. 1922. Стр. 96.

[2]) Повесть. Нов. пер. с англ. С. Г. Займовского. С рис. М. Изд. «Новая Москва». 1922. Стр. 348. (Первый полный перевод).

[3]) См. выше.

[4]) Детский альманах под ред. *А. Ф. Насимовича*. М. П. Гос. изд. 1923. Стр. 149.

[5]) Сборник новых произведений. М. Изд. «Известий ЦИК'а СССР и ВЦИК'а. 1924. Стр. 106. — Стихи С. Черного «Ах, сколько на свете детей», Эренбурга «Колыбельная», Ширяева «О чем думают игрушки». Проза Василенко, В. Инбер, А. Грина и др.; переводы из Мюлена.

[6]) *По Австралии и островам Великого океана*, в изложении А. М. Белова. Стр. 86. *Поездка по Восточной и Южной Азии;* составили Е. В. Корш и А. Ф. Вебер. Стр. 156. *По Сев. Америке*, в изл. А. М. Ловягина. Стр. 128. *По Южной Америке*, в изл. А. И. Руднева. Стр. 112.

[7]) *Разбитые цепи* (по роману «История одного крестьянина»), в перераб. П. Константинова. М. П. Гос. изд. 1923. Стр. 111.

[8]) *1848-й год*. Роман для юнош. П. Изд. «Путь к знанию». 1923. Стр. 103. — *9-ое января*. Ром. для юнош. Изд. то же. Стр. 90. — *1871-й год*. Изд. то же. Стр. 90.

[9]) Повесть для юнош. М. П. Гос. изд. 1924. Стр. 175. — Из жизни последних лет. У мальчика, живущего в провинции, мать в «голодные» годы едет в Петербург и пропадает без вести. Мальчик, попав туда-же, матери не находит, но остается там жить. Далее, его труд, встречи с разными «новыми» людьми на фоне совр. быта, исканий и достижений.

[10]) *И. Рыжов*. Поезд с золотом. Рассказ. М. Изд. «Молодая Гвардия». 1923. Стр. 72. Рассказ, описывающий борьбу белых с красными. — *С. Григорьев*. Паровоз Эш 3524. Гос. изд. 1924. Стр. 53. Повесть из времени Колчака, описывающая героические поступки детей жел.-дорожных служащих.

Итак, весь матерьял для детского чтения, изданный за 1921—1924 г.г., приблизительно до 700 названий, состоит, главным образом, из книг переизданных — русских (до 60%) или переводных (до 30%). Книг совершенно новых самое ничтожное количество, если, конечно, не считать «новыми» новые обработки старых сюжетов и новую компановку матерьяла в сборниках и сериях.

Переиздаются и переводятся преимущественно книги, сообщающие какие-ниб. положительные знания или будящие революционность и рисующие героические подвиги трудящихся.

Состав «новых» книг обычно следующий: агитсказки, производственные сказки и рассказы, романы и повести из жизни и настроений последних лет в России, тоже проникнутые героическим революционным духом.

А. Л.

От Редакции.

Вышенапечатанный очерк не дает, конечно, полной картины детской литературы в современной России: в нем совершенно даже не упоминается напр. о таком важном явлении, как антирелигиозная комсомольская литература, ничего не говорится о детских журналах; наконец, в своем похвальном стремлении быть «объективным», автор, быть-может, недостаточно ярко выявил некоторые специфические черты этой литературы, — тем не менее, мы уверены, что очерк этот окажет большие услуги педагогам и всем интересующимся вопросами детской литературы.

ДЕТСКИЕ ЖУРНАЛЫ В СССР).*

Для младшего возраста:

«*ИСКОРКА*». *Ежемесячный. Изд. газеты «Рабочая Москва».* Москва, Б. Дмитровка, 22. Отд. номер 45 коп.

Предназначен для дошкольников, но годится для детей 7—10 лет. Помещаются рассказы и стихотворения из современной детской жизни. Шрифт отчетлив; картинки черные. Рассчитан на городского читателя.

«*МУРЗИЛКА*». *Ежемесячный.. Издается при «Рабочей Газете».* Москва, Охотный ряд, 7. Цена 40 коп. в месяц.

Для детей 7—10 лет. В каждом номере цветные картинки для вырезывания. Общий вид напоминает «Светлячек» А. Федорова-Давыдова. Рассчитан на городского ребенка.

Для среднего возраста:

«*НОВЫЙ РОБИНЗОН*». *Ежемесячный журнал Ленинградских пионеров.* Ленинград, Социалистическая, 14. Подписная цена 4 руб. в год.

Для детей 8—12 лет. Технически хорошо организован (бумага, шрифт — отличные, много рисунков). Очень разнообразное содержание:

*) Цель этой заметки — дать только более или менее полный перечень повременных изданий, предназначенных для детей и выходящих в России. В ближайшем будущем редакция надеется поместить на страницах журнала подробный разбор главнейших из указанных здесь журналов.

биографии «вождей», детское движение, техника, наука, природа, юмористический отдел. Рассчитан на горожан.

Для старшего возраста:

«*БАРАБАН*». *Журнал юных пионеров МК РКП, РЛКСМ и МГСПС.* Москва, Б. Дмитровка, 26.

Строго партиен, носит боевой агитационный характер. Наполнен статьями по текущему моменту, корреспонденции носят злободневный характер, много иллюстраций.

«*ОКТЯБРЬСКИЕ ВСХОДЫ*». *Двухнедельный журнал Ц. Б. пионеров Украины.* Харьков, Площадь Плевелева, 4. Подписная цена 5 р. 60 к. в год.

Расчитан на детей 12—15 лет. Отводит много места политическим вопросам, трактует их страстно. Есть статьи, освещающие вопросы культурной, производственной и научной жизни. Издается хорошо, даже нарядно. Многие рисунки аляповаты.

«*ПИОНЕР*». *Ежемесячный иллюстрированный журнал Ц. Б. пионеров.* Москва, Никольская ул., Новая площ., № 8. Подписная цена 5 р. 60 к. в год.

Для детей 12—15 лет. Очень много материала по работе пионеров. Корреспонденции с мест. Руководство чтением (списки книг, отзывы о них). Разнообразная хроника, общественно-политическое детское движение, наука, техника, производство, игры, занятия. Рисунков много и они не плохо выполнены.

«*ЮНЫЕ СТРОИТЕЛИ*». *Двухнедельный. Изд.* «*Рабочей Газеты*». Москва, Охотный ряд, № 7. Отд. номер — 25 коп.

Неряшливый, серый вид: плохая бумага, ужасные рисунки. Рассчитан на деревню, но деревню, повидимому, плохо знает: рассказы носят уж очень «пролетарский характер». Хроника пионерского движения, каррикатуры на злобы дня.

Н.

Педагогические съезды.

Международная Конференция по Народному Образованию в Эдинбурге в июле 1925 года.

В июле 1923 года в Сан-Франциско, С. Ш. А., по инициативе National Education Association of the U. S. A. была созвана международная конференция педагогических организаций с целью объединения усилий к достижению международного мира. На этой конференции была основана «Мировая федерация педагогических организаций» и была принята первая конституция федерации. В июле этого года в Эдинбурге была созвана первая очередная конференция Федерации. К моменту созыва конференции членами Федерации явились лишь С. Ш. А., Шотландия, Китай и Англия. Другие национальные организации участвовали на конференции в качестве членов с совещательным голосом. Однако Президиум решил не делать различия между полноправными членами и другими делегатами, и все делегаты участвовали на равных основаниях. Согласно старой конституции (А III) только общенациональные организации педагогов, охватывающие всю страну, могут быть приняты в число членов по постановлению Правления; если Правление не найдет возможным принять частичные организации в качестве полноправных членов, они могут быть членами-сотрудниками.

На конференции участвовали делегаты 47-ми наций, из них 11 наций членов Британской Империи, 9 американских наций, 21 европейская и 6 восточных. Все великие державы имели своих представителей. Лишь одна Россия не имела официальных делегатов и была представлена одним представителем зарубежных организаций: Педагогического Бюро и Объединения Русских Учит. Орг. заграницей. Всего делегатов было около 1.200, из них около 500 из Америки, около 400 из Шотландии около, 100 из Англии и остальные из Европы, Азии и Африки. Многие выдающиеся педагоги и деятели присутствовали на конференции. Назовем Dr A. O. Tomas'a, президента федерации и Директора по народному образованию штата Мэн (С. Ш. А.); Dr P. W. Kuo, Вицепрезидента федерации и Ректора Университета в Нанкине (Китай); Dr Georg Kerschensteiner (Германия), Sir Robert Blair (Англия); Prof. P. Otlet (Бельгия); д-р Д. Капаров (Болария) и многие другие. Проф. Munroe (Columbia University) и проф. P. Oestreich (Berlin) к сожалению не смогли приехать. Большинство делегатов были членами правления национальных учительских союзов и представителями отдельных университетов; были однако и официальные представители правительств и даже несколько министров народного просвещения.

Всех делегатов связывало общее убеждение, что достигнуть международного согласия можно лишь единственным путем, именно через преобразование школы и ее программы. Пока школа воспитывает детей в национальной обособленности и часто во вражде к другим нациям, никакие Лиги Наций не помогут. Необходимо изменить так организацию школы и ее программу, чтобы, не теряя любви к своей родине, дети смогли оценить и полюбить достоинства своих соседей. Для этой цели Федерация решила организовать «Международный День Доброй Воли» (Good will Day), который должен быть проведен во всех странах в один и тот же день. В этот день во всех школах все уроки должны быть посвящены чужим нациям, их культуре, характеру и их взносу в общую сокровищницу человечества. Такой день уже проводится в Америке и дал превосходные результаты по словам американских делегатов. Должны быть изданы специальные учебники с описанием всех наций для употребления в школе. Все учебники истории и географии должны быть изме-

нены в том смысле, чтобы всякое восхваление войны и победы одной нации над другой было изъято и всякие национальные характеристики, возбуждающие презрение или ненависть, были уничтожены. Федерация берется организовать переписку между учителями и учащимися всех наций и обмен учащими и учащимися, включая студентов и профессоров. Во всей этой деятельности Федерация будет работать совместно со всеми уже существующими международными организациями, представители которых на конференции подтвердили свое желание совместной работы.

Что касается моих личных впечатлений, то они в общем благоприятны. Конференция достигла уже одного практического результата большого значения. Делегаты всех стран лично познакомились друг с другом, научились уважать друг друга и завязали дружеские связи, которые сохранятся на долгое время. Мы увидели и познакомились с представителями многих наций, имя которых было известно нам лишь из учебников, и вчерашние враги, сидя за одним столом, по собственной инициативе старались знакомиться друг с другом. Конечно, не обошлось без некоторых недоразумений и даже курьезов. Так один добросердечный шотландец хотел непременно познакомить и подружить делегатов двух соседних наций-врагов, но делегаты одной из этих наций отказались от этого. Были также некоторые неудачные выступления, которые могли вызвать больше вражды, чем дружбы. Но благодаря сдержанности делегатов эти выступления прошли незаметно. Должен сказать, что все очень интересуются Россией, особенно немцы, которые по-долгу беседовали со мною. Мое выступление от имени русских педагогов было встречено очень хорошо, и многие делегаты разных наций подходили после ко мне и говорили комплименты по адресу русского народа. Славянские делегаты (по одному от Польши, Чехии, Сербии и Болгарии) очень дружелюбно относились ко мне и все соглашались с тем, что пока Россия не займет подобающего ей места, славянские страны будут на заднем плане в концерте наций. Так как политика и религия были исключены из тем конференции, то я беседовал с коллегами о политическом положении в России лишь частным образом и только отвечая на прямые вопросы. Между прочим Dr Kerschesteiner очень хорошо знаком с советской школой и отрицательно относится к советской интерпретации идеи трудовой школы и комплексного метода. На конференции два раза речь зашла о России. В первый раз проф. C. Sarolea произнес речь о тяжелом положении русских беженцев и необходимости помочь им воспитывать своих детей в русском духе. Проф. Sarolea, бельгиец, проф. Эдинбургского Университета, и я был рад, что не русский сделал это воззвание, ибо когда венгерский делегат говорил о тяжелом положении Венгрии и призывал на помощь, это произвело неприятное впечатление на англо-саксов. Во второй раз американский проф. W. E. Russel, давая пример политической нетерпимости в школе, обрисовал положение в советской школе, не называя однако страны, что было ясно впрочем всем. Следующая конференция состоится в 1927 году, но где — еще не решено, вероятно в Европе. В 1926 году состоятся три частные конференции: одна в Европе, для европейских и африканских наций, одна в Америке для американцев и австралийцев и одна в Азии — для азиатских народов. Такие частичные конференции будут каждые два года, в промежутке между мировыми конференциями.

Н. Ганц.

Второй Всероссийский съезд социально-правовой охраны несовершеннолетних.

Только теперь до нас дошли отчеты об этом съезде, работавшем в Москве с 26 ноября по 1 декабря 1924 г. Программа съезда охватывала 3 области социальной работы: 1) борьба с детской беспризорностью и работа учреждений для беспризорных детей и подростков; 2) вопросы правовой защиты несовершеннолетних и 3) вопросы воспитания физически-дефективных и умственно отсталых детей.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 15 - 16
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 407 - 416

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Отчеты о съезде чрезвычайно интересны. В них мы прежде всего находим впервые исчерпывающий ответ на вопрос: в чьих руках находится сейчас в Советской России вся работа с беспризорной, порочной и отсталой молодежью. По данным мандатной комиссии состав съезда был таков: 38 губерний, 6 автономных и 3 союзных республики прислали 460 делегатов, из них 50% педагогов, 40% из аппаратов Губоно (Губ. Отделы Народ. Образования), 4% врачей и 5% от организаций(?), очевидно партийных. Несмотря на это зарегистрировались коммунистами только 21%, официально объявили себя беспартийными 62% всего состава, у 8% партийная принадлежность не выяснена... 42% всех делегатов имели педагогический стаж свыше 10 лет.

На съезде представителями власти было официально установлено, что в 1924 году на борьбу с детской беспризорностью было истрачено от 30— до 40%% всего бюджета государства по народному образованию. Докладчики съезда далее установили, что все истраченные огромные средства и силы, брошенные Советской властью на борьбу с детской беспризорностью, оказались недостаточными и не обеспечили детям нормальных условий существования. С момента установления твердого бюджета содержание созданных для детей учреждений стало совершенно непосильным для государства. «Организация всей работы не удовлетворяла ни ребят, ни работников и не разрешала основной задачи коммунистического воспитания беспризорных и возвращения их в ряды трудовых масс приспособленными к общественно-полезной трудовой деятельности».

1-ый Всероссийский съезд 1921 года, признавший первопричиной детской беспризорности психо-физические особенности детей, дал, по мнению докладчиков и съезда, неправильное направление всей работе. Второй съезд, подведя итоги пересмотра всей системы, пришел к выводу, что главнейшей причиной детской беспризорности являются факторы социально-экономического характера. Поэтому разрешение проблемы детской беспризорности, по мнению Съезда, стоит в связи с задачами восстановления народного хозяйства. Необходимо организовать непосредственную подготовку подростков к работе, изучать рынок труда, его потребности и соответственно им организовать труд подростков. Нужно учесть, что еще долгие годы большое место в экономике Союза будет занимать кустарная промышленность и организовать подготовку подростков через кустарные мастерские так, чтобы *в минимальной* (!) степени было обеспечено у подростков развитие общественно-коллективистических установок и навыков.

Съезд признал далее, что в настоящих условиях центр тяжести в борьбе с детской беспризорностью должен быть перенесен на профилактическую работу. Нужна борьба с беспризорностью в самый момент ее зарождения в разрушающейся семье, на фабриках и заводах, в деревне, путем оказания материальной и специально-культурной помощи на дому, путем установления опеки, патронажа, организации клубов, мастерских, ночлежек и т. п. Не трудно заметить, что таким образом Съезд во всех частях своего нового плана возвращается в сущности к старым испытанным методам буржуазной Европы.

Оказывается, что ныне вообще государству дело организации борьбы с детской беспризорностью уже явно не по силам, а главное *не по средствам*. Пришлось заговорить о необходимости привлечения «широких общественных масс». Из чрезвычайно показательной статьи Н. Деянова (Советская общественность в борьбе с детской беспризорностью, по материалам с мест, Народное Просвещение кн. I, 1925 г. стр. 106—112) можно вывести заключение, что повидимому это призвание общественности в действительности является только узаконением, так сказать, захватным правом осуществленной передачи на местах всей работы с беспризорными в руки беспартийных организаций «Обществ помощи детям». Особенно ярко говорят о несоветском характере советской общественности следующие факты, заимствованные из ст. Н. Деянова. «Материальные ресурсы об-в, — пишет он, — составляются из членских взносов, продажи жетонов, добровольных пожертвований и отчислений,

сборов от концертов, лотерей, лото и от торговли киосков». «В Ленинграде штатных работников детской социальной инспекции нет совершенно, и всю работу по обследованию выполняют работники советской общественности». «В Москве студенчество ведет работу в трудовых коммунах, клубах и ночлежках». «В Омске работу в ночлежке ведут студенты». «В Ленинграде организовано Студенческое о-во Друг-детей». «Студенчество г. Москвы составило дружины, число дружинников доходит до 2000 человек. Дружинники ведут работу с беспризорными на улице, организуют трудовые коммуны, ведут работу в клубах» и т. д. и т. д.

О размерах этого нового, недавно возникшего в России общественного движения для спасения гибнущей молодежи можно судить по следующим, опубликованным на съезде фактам. Первые сведения об организации О-в Друг-детей относятся к маю—июню 1924 года. На 1-ое сентября 1924 г. имеются сведения об организации О-в помощи детям по 31 губерниям и республикам. О числе членов сообщили следующие города: Вологда — 20.000, Вятка — 14.000, Владимир — 2.000, Иркутск — 8.500, Москва — 219.000, Псков — 2.000, Пенза — 3.600, Рязань — 2.170, Саратов — 6.872, Царицын — 5.953 и т. д. Всего — 17 губерний дали сведения о 310.964 членах.

Всего богатого содержания отчетов о съезде в небольшой заметке исчерпать невозможно. Но и приведенного достаточно, чтобы признать, что все данные указывают на новую капитуляцию коммунистической доктрины под напором жизни. Дело помощи беспризорным видимо сдвинуто ныне с мертвой точки.

В. Л.

9-ый Конгресс по экспериментальной психологии в Германии.

Конгресс по экспериментальной психологии происходил с 21 по 25 апреля с.г. в г. Мюнхене под председательством известного психолога К. Штумфа. Работы конгресса представляют интерес и для педагогов, так как большая часть докладов, прочитанных на съезде, была посвящена детской психологии. Пользуясь обзором работ конгресса, напечатанным г-жей А. Аргеландер в журнале «Zeitschrift für angewandte Psychologie» (B. 25. H. 5, 1925), мы познакомим читателей с главными результатами работ конгресса.

При обсуждении почти всех затронутых докладами психологических проблем особое значение, как указывает автор обзора, имела проблема *целостности* психического процесса: касалось ли это непосредственно проблемы личности или же вопроса о зависимости элементарных психологических проявлений от душевной и телесной конституции.

Из докладов по теоретической психологии необходимо отметить доклад *В. Штерна:* «Personalistik als Vorwissenschaft der Psychologie», в котором автор пытался формулировать переживаемый современной психологией переворот в основных понятиях и методах этой науки. Основной предварительной психологической наукой (Vorwissenschaft der Psychologie) В. Штерн считает персоналистику (Personalistik), под которой он разумеет науку о человеческой личности (Person). Предметом этой науки является первоначальная целестремительная целостность личности, в которой еще не разъединены моменты физический, психологический и культурный. Значение персоналистики для общей психологии выявляется в следующих двух группах психологических проблем: 1) проблема значения определенных психических переживаний и процессов может быть по праву поставлена при предпосылке личности, как центрального пункта отношений; 2) проблема структурности. Личность есть целое, и только исходя из нее, как целого, можно объяснить все содержащиеся в ней элементы, фазы и отдельные функции.

К. Марбе (Вюрцбург) в своем докладе наблюдает проблему психической установки (Einstellung) и перемену установки (Umstellung) также с точки зрения личности. *К. Бюлер* (Вена), в докладе об инстинктах человека, познакомил германских ученых с двумя американскими теориями

инстинкта: аффективной теорией Доугола (Dougall) и направлением бихэвиоризма (теории поведения), возглавляемого Торндайком. К. Бюлер, при критическом рассмотрении этих двух теорий, признает, что аффективная теория Доугола обнаруживает свою недостаточность при анализе высших психических процессов и прежде всего — социального отношения. Бихэвиоризм же, который, как известно, имеет своим теоретическим основанием научную схему рефлекса (разработанную русскими учеными: Сеченевым, ак. Павловым и Бехтеревым), пренебрегает, по мнению К. Бюлера, моментом смысла, который стоит позади всех внешних способов отношений. *Т. Эрисманн* (Бонн) в обширном докладе «О психологии масс и ее индивидуально-психических основах» приходит к выводу, что единство человеческой массы и ее своеобразие не являются новым психологическим образованием, а могут быть без остатка выведены из индивидуальной души по законам общей психологии.

Из многочисленных докладов по вопросам детской психологии необходимо выделить доклад *Г. Фолькельта* (Лейпциг) «Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie», в котором автор, подводя итоги ряду экспериментальных работ по вопросам детской психологии, рассматривает их преимущественно с точки зрения детского понимания форм и его развития. Результаты собственных экспериментальных исследований докладчика по вопросу об абстракции у детей подтвердили результаты аналогичных исследований Катца, именно предпочтение детьми цвета форме. Это предпочтение цвета г. Фолькельт объясняет бо́льшим сходством структурности цвета сравнительно с формой и более сильным эмоциональным действием цвета на психику ребенка. Интересно отметить, что в исследовании *Ревеша* (g. Révész—Amsterdam) относительно абстракции у обезьян оказалось, в противоположность результатам исследования абстракции у детей, предпочтение, оказываемое ими форме. Докладчик объясняет это явление тем значением, какое имеют для обезьян их руки, при помощи которых они запечатлевают формы предметов, осязая их. Остальные исследования Г. Фолькельта относительно восприятия детьми форм привели докладчика к выводу, что примитивное сознание ребенка бывает направлено не на элементы, а на целое.

Кроме доклада Г. Фолькельта, вызвавшего оживленную дисскуссию, необходимо отметить сообщение *В. Петерса* (Иена) о следующих экспериментальных работах в Иенском Психологическом Институте: 1) относительно порога пространственной чувствительности кожи результаты исследований показали, что необходимо признать действующим наряду с физиологическим также и фактор интеллигентности (Intelligenzfaktor), который обуславливает после 12-летнего возраста новое повышение пространственной чувствительности; 2) относительно понимания личности из описаний в виде свободных характеристик и посредством вопросного листа (Fragebogen) результаты исследований показали, что свободная характеристика дает гораздо более благоприятные результаты, чем описание в виде опросного листа. Во время дисскусии по этому вопросу выступил В. Штерн в защиту описания посредством листа наблюдений (Beobachtungsbogen), однако и В. Штерн признал целесообразным соединение на практике свободной характеристики с описанием в виде личной карточки (Personalbogen) ученика; 3) оносительно удержания (Retention) знаний, полученных в школе, исследования показали зависимость предмета знания от индивидуальной личности и ее профессиональных и внепрофессиональных интересов.

Т. Валентинер (Бремен) производил исследования относительно свободных иллюстраций 10-ти летних мальчиков к прочитанным рассказам на родном языке. Необходимо различать, как указывает докладчик, *норму* при выполнении рисунка от обычного исполнения его. Эта норма состоит в намерении исполняемую картину *характеризовать*, а не только ее *копировать*, отображать. По мнению автора, этим объясняется то обстоятельство, что даже ученики воззрительного (eidetisch) типа употребляют при иллюстрировании рассказов схемы, в то время как при исполнении задачи изобразить на память свою квартиру они могут это выполнить с за-

крытыми глазами, передав ее более или менее реалистически верно. Интересно отметить результаты исследований, что десятилетние дети в своих иллюстрациях к рассказам стараются характеризовать только вещи и внешние события, в то время как четырнадцатилетние имеют большее пристрастие к характеристике внутренних, психических переживаний. При чем при исполнении детских иллюстраций гораздо менее обнаруживается интеллектуальное своеобразие, чем особенность темперамента и характера.

Из прочих докладов упомянем еще доклады Р. Нольте, Ф. Бремера, Іенша, Рушеля, посвященные частным вопросам экспериментальной психологии.

А. Павлов.

Хроника.

= В «Известиях» (№ 180/2513) помещена заметка, сообщающая данные о реорганизации средней школы в России. — Первый концентр школы 2-ой ступени получил новые программы госуд. учен. совета (Гус-а), которые пока еще не являются обязательными, но должны служить ориентировочными. Эти новые программы приспособлены для небольших городов. В основе программ лежит принцип проникновения их революционною современностью: вокруг изучения трудовой деятельности людей изучаются природа и общество, сельскохозяйственная и обрабатывающая промышленность, старая и новая деревня и связь города с деревней. Второй концентр школы 2-ой ступени профессионализируется. Работа будет строиться таким образом, что школа 2-ой ступени будет подготовлять работников для определенных отраслей труда: кооперации, низового советского аппарата и для культурно-просветительных учреждений. Эта реорганизация в сторону профессионализма будет осуществляться при наличии возможности организации практикума в соответствующих учреждениях. Там, где эту реорганизацию провести нельзя, 8 и 9 годы будут функционировать, как общеобразовательные. По частным сведениям, в Москве средняя школа уже получила семилетний курс; на всю Москву оставлены три девятилетки, в виде «опытных» школ. В профессионализированном 2-ом концентре школы 2-ой ступени из общего количества 36 недельных часов две трети их предполагается отвести на общеобразовательные предметы. Условия приема в школы 2-ой ступени остаются прежними, со строгим соблюдением классового принципа. В связи с реорганизацией школ 2-ой ступени будет обращено особое внимание на развитие в них общественно-политического воспитания.

В связи с занятым в отношении средней школы курсом стоит, повидимому, распоряжение о широком приеме окончивших курс в школах-семилетках на специальные курсы. В Москве, судя по сообщению тех же «Известий» (№ 182/2515), на специальные курсы МОНО окончившие семилетки принимаются без испытаний. В первую очередь принимаются дети и иждивенцы индустриальных рабочих, трудового крестьянства, работников просвещения, инвалидов труда и войны, получающих пособия, командного, административно-хозяйственного и политсостава армии и флота. Во вторую очередь — дети советских служащих, кустарей, ремесленников и лиц свободных профессий, не пользующихся наемным трудом. В последнюю очередь принимаются дети торговцев и предпринимателей, пользующихся наемным трудом, служителей культа и граждан остальных категорий. Всего в Москве будет функционировать: 10 конторско-счетоводных курсов, 4 счетоводно-финансовых, 5 административно-советской техники, 2 статистических, 11 общественно-педагогических, 1 счетоводно-финансовых и административно-советской техники, 2 кооперативных и административно-советской техники, 1 чертежно-конструкторские — строительной специальности, 4 землемерно-таксаторских, 1 типографского дела, 2 электро-технических и 5 химических. Занятия на специальных курсах будут происходить главным образом в вечерние часы. Учебные планы спецкурсов обнимают 38 недельных часов. (н)

= Инструкция Наркомпроса, Наркомюста и Наркомвнудела от 28 марта 1925 г. («Изв. ЦИК» № 110, от 16 мая 1925 г.) о порядке применения постановления Совета народных комиссаров от 3 апреля 1924 г. о передаче Наркомпросу конфискованных учебников (Собр. узак. 24, № 31, ст. 280) определяет, что все учебные пособия, изданные без разрешения Государственного Ученого

совета (ГУС), подлежат конфискации, которая происходит в судебном порядке. Предварительный арест на эти пособия налагается следственной властью по возбуждении вопроса Главлитом («Пролет. Суд», № 6, июнь 1925 г., стр. 43). (м)

= В №№ 206 и 207 «Известий» передана «Беседа первой делегации иностранного учительства с А. В. Луначарским». 19 авг. делегаты немецких, франц. и бельг. учителей посетили Наркомпрос РСФСР. Делегация состояла из 38 членов: 10 коммунистов, 11 соц.-дем. и 17 беспартийных, «среди которых были члены демократических буржуазных партий». «Сов. прав-ство, говорил Луначарский, натолкнулось в области просвещения на чрезвычайные трудности. Было вовсе нелегко начинать нормы преобразования всей нашей школьной системы в марксистском духе. Никакой законченной марксистской педагогики не существовало. Мы имели только известные указания Маркса в одном из его докладов I интернационалу на трудовую школу и другие разровненные страницы, начавшие, однако приобретать систематический характер благодаря трудам Н. К. Крупской. В то время как до войны сеть школ обнимала собой 50—55% детского населения, в 1920 г. она стала включать в себя 80% детей. Было ясно (?!), что ни центральные, ни местные средства не могут справиться с этой выросшею сетью. Так и случилось бы во всяком случае, но катастрофа была ускорена голодом 1921 г. Сеть была прервана и начала падать. Если трудно было первые годы после революции, то 21—22 гг. были еще труднее. Можно сказать, что материальные условия сделали возможной хоть сколько-нибудь нормальную работу в области просвещения лишь в два последних года. Бюджет прошлого 1924—25 г. ознаменован был скачком на 50%, и мы льстим себя надеждой, что такой же скачок будет и в бюджете предстоящего года. В прошлом году общий расход на ученика в среднем едва достигал 10 руб., в этом году надо думать — он поднимется на 2—3 рб. Жалование в 30—35 руб., которое, вероятно, осуществится как реальный минимум в будущем году, должно считаться достаточным для одинокого учителя, но совершенно недостаточно для покрытия расходов семейного учителя. Мы поставили себе целью ликвидировать неграмотность населения к десятилетию революции. Это предполагает огромную затрату почти в два миллиарда рублей. Мы, очевидно, запоздаем на 2—3 года. В высшей школе мы имеем в настоящее время исключительно пролетарское студенчество, нуждающееся в постоянной поддержке государства. Прибавьте к этому почти 300.000 госуд. детей, живущих за счет советов, и вы увидите, что эти новые стороны нашей работы «требуют для реального достижения довоенного уровня госуд. и местного бюджета процентов на 40 выше, чем довоенный, и притом в реальных, а не в номинальных ценностях... В то время как вначале во всем Ленинграде, напр., имелось всего 25 студентов-коммунистов, сейчас... мы можем сказать, что студент, не стоящий на советской платформе, представляет собой редкую птицу. Роль комсомола в нашей работе огромна. Их главный штаб — школьная комиссия при ЦК — имеет в своей среде нескольких необычайно талантливых молодых людей, которые всегда поражают меня удивительно гармоничным соединением пламенного энтузиазма и трудового отношения к делу». — В дальнейшем Луначарскому был задан целый ряд вопросов. Ответы его сводятся к следующему. Нельзя открывать свободный доступ в ком. партию всем интеллигентам. «В РКП много выходцев из разных классов, но если бы мы не имели, по крайней мере, 50% настоящих рабочих от станка, мы могли бы ждать постоянных столкновений, разногласий, бояться мелких честолюбий мнимых вождей. Все это мы сдерживаем, потому что у нас есть надежная опора, именно железная когорта коммунистов от станка». «Марксистская школа больше всего осуществляется в фабзавучах, в лучших из них, а остальным школам приходится пытаться подняться на этот же уровень. В этих остальных школах, которые не могут сделаться вполне трудовыми, мы, по крайней мере, прибегали к другой стороне марксистской методики, именно новое построение программ занятий: основ-

ным изучаемым явлением мы признаем труд в его развитии и параллельно с изучением истории труда развертывали две другие колонны вопросов — изучение природы и изучение общества... При осуществлении общего госуд-плана мы намечаем, какое количество учителей, агрономов, врачей, инженеров и т. д. нам потребно. Если бы оказалось, что количество лиц, желающих приобрести техн. знания, превысило бы количество мест, имеющихся в техн. уч. заведениях, то, разумеется, некоторой части молодежи пришлось бы отказать, и она поискала бы других приемлемых путей». «Школ даже 1 ступени у нас хватает пока только на половину наших детей, а школ 2-ой ступени на $^1/_{20}$ их. Не можем же мы сказать, что дети наших классовых врагов, или считаемых за таковых должны иметь привилегию для поступления в школу». «Наконец, пионеры по нашей мысли должны охватить все детское население, ибо мы надеемся, что когда они подрастут и будут гражданами, в России к тому времени не будет никого, кто бы не разделял коммунистических убеждений». (к).

= Обследование 48 школ в Киеве обнаружило, что 10% учащихся больны цынгой, а около 70% — туберкулезом. (к.)

= Статистика комсомольцев. На 1 июня 1925 г. насчитывалось 1.390.433 члена комсомола. Из них мужчин 82,7% и девушек 17,3%. По социальному положению они распределяются следующим образом: рабочих 35,5%, батраков 7,8%, крестьян 44,8%, ремесленников 1,3% и проч. 10,6%. Партийцев среди комсомольцев только 126.616 чел., т. е. 9,1% (к.)

= В «Известиях» (№ 206) сообщаются сведения о предварительных итогах приема в Московск. высш. уч. заведения. Число партийцев и комсомольцев увеличилось с 57 до 64%, значительно возросла группа рабфаковцев (8.000, против 6.000 прошл. года). Лиц принятых без командировок от каких-либо организаций 10% вместо прошлогодних 4%. Газета признает, что студенты принятые по командировкам являются плохоподготовленным элементом, «зачастую хуже лиц не имевших командировок. Провалы на вступит. экзаменах в отдельных случаях достигли 60%. Особенно слаба общеобр. подготовка у партийцев и комсомольцев». Большой наплыв молодежи из меньшинств, но их подготовка «как правило» слаба. (к)

= Органом, ведающим делом борьбы с преступностью юных лиц в сов. России, являются, как известно, Комиссии по делам о несовершеннолетних (т. н. Комонесы). До сих пор существовали лишь местные комиссии при губернских и уездных отделах народного образования (секция правовой защиты детей) или при подотделах охраны детства (См. подробнее в нашей статье «Охрана детства в Сов. России» в I т. сборника «Право советской России». Прага. 1925 г.). Органа, объединяющего деятельность местных комиссий, подобного германскому Reichsjugendamt-у или Земским комиссиям попечения о молодежи в Чехословакии, в сов. России до сих пор не было.

Такой орган создан ныне Постановлением С. Н. К. от 22 мая 1925 г. («Изв. ЦИК» от 13 июня 1925 г., № 132) в виде Центральной Комиссии по делам о несовершеннолетних. Комиссия эта (в дальнейшем для краткости обозначаемая буквами Ц. К.) состоит при народном комиссариате просвещения РСФСР и образуется из представителей нар. комиссариатов просвещения, здравоохранения и юстиции, под председательством комиссариата просвещения. В качестве совещательных членов на заседаниях Ц. К. присутствуют представители Центр. Комитета Комм. Союза молодежи, женотдела коммунистической партии и центр. комитета крестьянского о-ва взаимопомощи.

При Ц. К. состоит консультант-докладчик и секретарь. Техническая работа по Ц. К. выполняется аппаратом Главсоцвоса нар. комиссариата просвещения.

Ц. К. по делам о несовершеннолетних является высшим органом, направляющим, контролирующим и надзирающим за деятельностью местных комиссий. В круг ведения Ц. К. входят: 1) установление правильного и единообразного применения законов, касающихся борьбы с правонарушениями несовершеннолетних; б) выработка и осуществление через

соответственные органы мероприятий, направленных на борьбу с этими правонарушениями; в) руководство деятельностью местных комиссий по делам о несовершеннолетних, наблюдение за правильным их функционированием и учет их работы; г) дача разъяснений по возникающим у местных комиссий вопросам, связанным с применением декретов и инструкций, касающихся несовершеннолетних правонарушителей; д) рассмотрение в порядке надзора дел, разрешенных местными комиссиями, за исключением дел, переданных судебными органами.

Ц. К., обнаружив недостатки организации или неправильное ведение дела в учреждениях, в которых содержатся несовершеннолетние правонарушители, сообщает об этом надлежащим ведомствам.

Ц. К. представляет ежегодно отчет о своей деятельности нар. комиссариатам, представители которых состоят ее членами.

Идея такого центрального органа, как отмечено выше, зародилась и отчасти осуществлена в некоторых государствах Зап. Европы. В России на необходимость его настойчиво указывали представители науки и практические деятели в области борьбы с преступностью и беспризорностью молодежи. Специфической чертой принятой ныне в РСФСР организации является введение в Ц. К. представителей господствующей коммунистической партии. (м)

= Международный союз помощи детям и русские дети. В № 7 «Bulletin de l'Union de Secours aux enfants» за 1925 г. опубликовано следующее письмо из Полтавы за подписью вдовы писателя В. Г. Короленко:

«Международному Союзу помощи детям и французскому комитету помощи детям.

Тяжелые годы. Годы холода и голода. Годы хозяйственного оскудения нашей страны. Множество детей — голодных, мерзнущих, не обутых. В это тяжелое время, целых два года, вы протягивали этим детям руку помощи. Движимые искренним сочувствием, вы принялись питать детей, одевать нагих, согревать мерзнущих. Маленькие дети, только что начинающие ходить, не понимающие еще всей тяжести голода, и дети более взрослые, уже сознающие трагизм своего положения, никогда не забудут вашей помощи... Направляя вам этот адрес от имени детей и их родителей, мы не можем не подчеркнуть огромную и благодетельную работу вашего Комитета и шлем горячие пожелания расширения и углубления вашей деятельности, наградой за которую будет процветание тысяч молодых жизней, которые вы спасли и укрепили». (м).

= Долгие хлопоты Русского Акад. Союза во Франции, исключительно энергично поддержанные французскими учеными (проф. Буайе, Патуйе, Фурноль, Олар, Эйзенман и др.), а также «Лигою защиты прав человека и гражданина», увенчались успехом. Министерство ин. дел приняло след. решение: Кредиты на оказание поддержки русскому образованию во Франции будут восстановлены в размере 150.000 фр. в год; поддержка будет распределяться на прежних основаниях и в прежних размерах, за исключением трехмесячного периода летних каникул. (к)

= При русской гимназии в Париже держало экзамены 52 чел.; из них 34 получили аттестат зрелости и 6 свидетельств об окончании 7 кл. женск. гимназии. За 5 лет существования гимназия выдала 250 аттестатов и свидетельств. Гимназия очень стеснена в средствах. С 1923 г. содержание персонала уменьшено на 25%. До сего времени гимназия получала от франц. минист. ин. дел 25.000 фр. в год, от города Парижа 5.000 фр., пособие от Земско-Городск. Комитета (плата за группу учеников и приобретение им пособий), пожертвования от Комитета временной помощи беженцам под председ. М. А. Маклаковой, пожертвования принцессы Монакской, Международн. Банка, Страхового О-ва «Россия», Компании «Треугольник» и прибыль от благотв. спектаклей. В минувшем году балерина Анна Павлова отчислила от своего вечера в Трокадеро 30.000 фр. — Занятия в гимназии возобновились 5 октября. (к)

= Дело насильственной денационализации русского населения в Польше подвигается. Министр просве-

щения Грабский издал распоряжение о так наз. утраквизации украинских правительственных гимназий — во Львове, Перемышле и Тарнополе. Согласно этому распоряжению, украинские гимназии втечение ближайших 8 лет должны совершенно исчезнуть. Их заменят гимназии, где будет вестись преподавание на 2 языках: малорусский язык, латынь, рисование и гимнастика — по украински, и польский язык, география, математика и естествознание — по-польски. («Русская Земля», № 35, 10. IX. 25). (г)

= В Союзе русск. студентов в Польше числится 164 чел., из них 80 учатся в высших уч. заведениях Польши: в ун-те 37, в политехн. 20, в комм. инст-те 19, в сельско-хоз. инст. 2 ч., в академии художеств 2. Материальное положение очень тяжелое. (к)

= В Моравско-Трж ебовской гимназии выдержало испытания 59 чел., из них 16 медалистов. В сентябре ожидался новый выпуск около 60 чел. — Всего за 3 года существования получило аттестаты 450 чел.

= К 1 апреля с. г. в Чехословакии получало госуд. стипендию 4257 русских студентов; из них в Праге состояло 1644 техника, 976 универсантов, 200 слуш. коммерч. инст-та, 397 слуш. русск. юрид. фак-та; в Брне — 237 техников, 78 унив., 37 ветеринаров; в Пршибраме в горной академии 180 ч. и в Братиславе в ун-те 56 ч.

= Исполнилось 4 года существования русской гимназии в Салониках. Состоялся третий выпуск абитуриентов. Гимназия находится в чрезвычайно трудных материальных условиях. (к)

= К школьной реформе в Чехословакии. В заседании бюджетной парламентской комиссии 25 сентября 1925 года заместитель министра народного просвещения др Маркович сообщил, что разработка проэктов реформы средней школы и подготовки учительского состава идет весьма успешно. В ближайшее время проэкты эти могут быть уже предложены на рассмотрение парламента. — В том же заседании было заслушано сообщение министра о том, что в настоящее время в Словакии учащиеся словацких школ полностью перешли к обучению по учебникам на словацком языке. Как известно, до образования Чехословацкой республики обучение в словацких школах происходило, в виде правила, на венгерском языке. (м)

= Молодежь и грубые формы политической борьбы в Германии. Германский министр внутренних дел обратился 25 мая 1925 г. к подлежащим властям со след. циркуляром:

«В последнее время замечается усиленная деятельность отдельных правых и левых радикальных организаций, вызывающая беспокойство и порождающая дальнейшее обострение политических страстей. Группы преимущественно молодых людей, вооруженные узловатыми и резиновыми палками и другими опасными орудиями, собираются на улицах небольшими толпами, с шумом и вызывающими криками, пристают к прохожим и не только осыпают инакомыслящих оскорблениями, но даже нападают на них и наносят им повреждения. Такое поведение возбуждает общее раздражение и угрожает принять такие размеры и формы, которые с точки зрения общественного спокойствия, безопасности и порядка не могут быть терпимы... Я обращаюсь ко всем полицейским властям и органам с предложением самым решительным образом бороться с этими явлениями и принимать необходимые меры против нарушения закона и порядка». В заключение министр предлагает всемерно ограничить выдачу молодым людям свидетельств на право ношения оружия и не допускать, чтобы молодые люди («дикие скауты») вооружались тяжелыми палками и резинами. («ZBl. für Jugendrecht und JF», 1925, August). (м)

= В одном из заседаний последней сессии Лиги Наций, г. Doret, представлявший республику Гаити, произнес речь, в которой настаивал на необходимости говорить в школах учащимся о существовании Лиги Наций и о ее целях. Необходимо, по его словам, воздерживаться давать детям «воинственные игрушки». Необходимо пересмотреть руководства по истории

в направлении постепенного уменьшения в них количества страниц, посвященных войнам, особливо же страниц оправдывающих завоевательные войны. (м)

= В конце августа, по инициативе «Международного О-ва помощи детям», в Женеве был созван 1-ый Междун. Конгресс о ребенке, собравший свыше 500 делегатов со всех концов света. Приняло участие 47 государств, приславших оффиц. представителей и 17 междун. организаций, во главе с Лигою Наций. Конгресс работал тремя секциями. 1) Гигиеническая и медицинская (под председ. проф. Клеменса, директора детской клиники в Вене) занималась вопросом касающимся детской смертности, питания ребенка, методов собирания статистич. сведений и т. д., и состояла преимущественно из врачей и специалистов. 2) Общественная помощь и социальное обеспечение (председ. г. Суелла, проф. юрид. фак. в Дижоне), очень энергично работавшая, составлена была, главным образом, из представителей министерств соц. обеспечения и всевозможных об-ств защиты и заботы о ребенке. В этой секции удалось поставить вопрос о помощи русским эмигр. детям и добиться резолюции, которою они, в праве на получение образования и помощи, приравниваются к детям той страны, где они живут. 3) Третья секция, под председ. маркизы д'Абердин, занималась вопросами, связанными с пропагадной идей о правах ребенка, с отысканием финансовых средств на детскую помощь, с организацией детских развлечений, вопросом о подготовке работников по детскому делу и, наконец, вопросом о воспитании ребенка в идеях общего мира. Последний вопрос занял три заседания. После бурных прений был принят ряд компромиссных резолюций. — Конгресс сопровождался выставкой по детской гигиене и кормлению и многочисленными экскурсиями по прекрасно поставленным швейцарским детским больницам, очагам, школам на открытом воздухе и детским летним колониям. — От Педаг. Бюро на Конгресс была делегирована А. В. Жекулина. В работах Конгресса принял деятельное участие представ. Русск. Красного Креста д-р В. Ладыженский. (к)

= Газеты уделяют много внимания недавней поездке в Берлин франц. министра нар. просв. de Monzie в сопровождении проф. F. Brunot. Целью поездки было установить связь между учеными обеих стран. В Германии, как и в Дании, de Monzie очень интересовался школами, особенно же организацией «единой» школы. Напомним по этому поводу, что в июле месяце, в одной из своих речей к избирателям, de Monzie говорил о необходимости реформировать школу во Франции в духе единой общедоступной школы.

= Вследствие внутренних перемен в кабинете Painlevé и назначения de Monzie министром юстиции, портфель мин. нар. просвещения во Франции передан Delbos, бывшему тов. министра по отделу технич. образования. (г)

= Найдены записи отца К. Д. Ушинского, из которых следует, что знаменитый педагог родился 19 февр. 1823 г. До сего времени дата его рождения оставалась неизвестной. (к)

= В издательстве Mohr-Siebeck в Тюбингене выходит полный перевод на немецкий язык коллективного сборника «Право советской России», изданного «Пламенем» в Праге. Одна из глав сборника посвящена изложению и оценке советского законодательства об охране детства (Prof. A. Makletzow: Der Schutz der Minderjährigen und die Bekämpfung der Kriminalität und der Verwahrlosung Jugendlicher). С выводами автора наши читатели знакомы по его статьям в «Русской школе за рубежом». В немецком издании обзор советского законодательства доведен до 1 авг. с г.. (к)